

Petersen, Jürgen [Hrsg.]

Studienstrukturen flexibel gestalten. Herausforderung für Hochschulen und Qualitätssicherung. Beiträge zur 7. AQ Austria Jahrestagung 2019

Wien : facultas 2020, 195 S.



Quellenangabe/ Reference:

Petersen, Jürgen [Hrsg.]: Studienstrukturen flexibel gestalten. Herausforderung für Hochschulen und Qualitätssicherung. Beiträge zur 7. AQ Austria Jahrestagung 2019. Wien : facultas 2020, 195 S. -
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-190664 - DOI: 10.25656/01:19066

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-190664>

<https://doi.org/10.25656/01:19066>

Nutzungsbedingungen

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Studienstrukturen flexibel gestalten

Herausforderung für Hochschulen
und Qualitätssicherung

Beiträge zur 7. AQ Austria Jahrestagung 2019

Beiträge zur 7. AQ Austria Jahrestagung

Studienstrukturen flexibel gestalten

Herausforderung für Hochschulen
und Qualitätssicherung

Beiträge zur 7. AQ Austria Jahrestagung 2019

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter
<http://d-nb.de> abrufbar.

© 2020 Facultas Verlags- und Buchhandels AG
facultas, Wien

Alle Rechte vorbehalten

Die Textbeiträge geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion oder der
Herausgeberin wieder.

Herausgeberin: AQ Austria – Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung
Austria, Dr. Jürgen Petersen, Franz-Klein-Gasse 5, 1190 Wien

Redaktion und Satz: Barbara Mitterauer

Grafisches Konzept: d-licious Köck und Rastbichler Grafik Design OG

Druck: Facultas AG

Printed in Austria

ISBN 978-3-7089-1993-5

Inhalt

Vorwort	7
Anke Hanft	
1 Making European university studies more flexible: an overview of the rationale and some structural challenges	11
Lewis Purser	
2 Hochschulstudium als Bildungsdienstleistung oder „Studium à la carte“? Verlässliche Strukturen und Prozesse in Zeiten der Flexibilisierung	31
Peter Schlögl	
3 Flexible Gestaltung von Studieneingangsphasen	51
Einleitung	51
Michael Meznik	
Studieneingangsphase und Studienerfolg	54
Lukasz Hill	
Flexibler Studieneinstieg mit dem MINT-Kolleg Baden-Württemberg	66
Claudia Goll	
Designing a flexible study entry phase (Queen's University of Belfast)	77
Maria Lee	
4 Zeitliche Flexibilisierung von Studienprogrammen	87
Warum brauchen wir eine zeitliche Flexibilisierung von Studienprogrammen und wie kann diese aussehen?	87
Barbara Birke	
Haaga-Helia: new opportunities for flexible study	91
Marjaana Mäkelä	

5	Making teaching and learning more flexible	101
	Approaching flexibility in teaching and learning	101
	Frances Blüml	
	Flexible education, why (not)?	107
	Frank van den Berg	
	Active learning for student success: SCALE-UP at Nottingham Trent University	115
	Jane McNeil	
6	Gestaltung flexibler Studienprogramme durch Blended Learning	125
	Einleitung	125
	Pia Reinthaler	
	Pedagogic transformation at the University of Northampton	126
	Rachel Maxwell	
	Implementation von flexiblem Lernen im Rahmen des Studienformats FLEX	140
	Claude Müller, Mark Adler, Fabienne Javet und Reinhild Fengler	
7	Studienprogramme flexibilisieren durch Modularisierung	153
	Modularisierung von Studienprogrammen als Beitrag zur Flexibilisierung von Hochschulstudiengängen	153
	Reinhard Jakits	
	Studienangebote durch Modularisierung flexibilisieren – ein Blick auf Theorie und Praxis	157
	Annika Maschwitz	
	Studienkonzept der Hochschule für Technik (FHNW)	167
	Martin Meyer	
	Das Flex-Experiment an der Universität Amsterdam	182
	Arne Brentjes	
8	Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	188

Vorwort

von **Anke Hanft**

Die 7. AQ Austria Jahrestagung war mit mehr als 240 Teilnehmerinnen und Teilnehmern wieder sehr gut besucht. Das bestärkt uns, an dieser jährlichen Veranstaltung auch in der Zukunft festzuhalten.

Die Tagung stand unter dem Motto: „Studienstrukturen flexibel gestalten – Herausforderung für Hochschulen und Qualitätssicherung“. Wir wählten dieses sehr aktuelle Thema, weil es uns zunehmend in unterschiedlichen Facetten in unserer täglichen Arbeit betrifft. Flexibilität scheint so etwas wie ein Zauberwort zu sein, das die Lösung für viele aktuelle Herausforderungen verspricht. Dabei fällt uns immer wieder auf, dass wir Flexibilität einfordern, ohne uns darüber zu verständigen, was wir darunter verstehen. Und haken wir nach, dann stellt sich heraus, dass das Verständnis von Flexibilität weit auseinandergeht.

Ein Indiz dafür findet sich im aktuellen 3-Jahresbericht der AQ Austria „Qualitätssicherung an österreichischen Hochschulen – Studierbarkeit“. Hier wählten wir bewusst den Schwerpunkt „Studierbarkeit“, um über eine reine Berichterstattung hinauszugehen. Dieser Bericht kann von der Webseite der AQ Austria (www.aq.ac.at) gratis heruntergeladen werden und ist wie alle Tagungsbände und Publikationen der AQ Austria über www.pedocs.de (Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF)) abrufbar.

Schaut man in diesen Bericht, dann heißt Studierbarkeit für Hochschulen vielfach, die Rahmenbedingungen dafür zu schaffen, dass Studierende ihr Studium in der gesetzlich vorgesehenen Studiendauer absolvieren können. Die Schaffung flexibler Studienstrukturen gilt hier für die Hochschulen als ein ganz zentraler Baustein.

Was aber sind flexible Studienstrukturen für die Hochschulen? Bei näherer Betrachtung fällt auf, dass sich Maßnahmen zur Flexibilisierung des Studiums im Wesentlichen auf 3 Aspekte konzentrieren:

- die zeitliche Lage der Lehrveranstaltungen (tagsüber, abends)
- einen Wechsel der Organisationsform (vor allen im Fachhochschulbereich berufsbegleitend – Vollzeit) oder
- Erweiterung der Schwerpunkte, Wahlmöglichkeiten im Rahmen von Spezialisierungen

Wir stellen uns zunehmend die Frage, ob wir mit diesen innerhalb der Systemgrenzen bleibenden Flexibilisierungsanstrengungen den Bedürfnissen einer zunehmend heterogenen Studierendenschaft vollständig gerecht werden. Wenn wir in den Alltag der Hochschulen schauen, dann müssen wir feststellen, dass Studierende den Begriff Flexibilität sehr viel weiter auslegen, als es das System hergibt. So zeigen z. B. empirische Studien, dass der den Studierenden über Präsenz und Selbstlernzeiten auferlegte Workload von ihnen, sagen wir einmal, recht flexibel interpretiert wird.

Dass sich das Studierverhalten verändert, dass Studierende nicht nach unseren Regeln, sondern nach ihren Bedürfnissen und Möglichkeiten studieren, sollte nicht verurteilt werden. Auf mangelnde Anwesenheit in Vorlesungen mit völlig überkommenen Methoden, wie zum Beispiel Anwesenheitspflichten, zu reagieren, erscheint mir nicht mehr zeitgemäß. Stattdessen möchte ich dafür plädieren, die Heterogenität und Diversität der Studierenden als Faktum anzunehmen. Studierende an unseren Hochschulen verfügen über sehr unterschiedliche Bildungsbiografien, sie erwarten, dass dies bei der Organisation ihres Studiums berücksichtigt wird. Ihr Lebensalltag ist durch unterschiedliche Aufgaben und Mehrfachbelastungen (z. B. Berufstätigkeit, Betreuungspflichten) gekennzeichnet, und sie erwarten, dass darauf Rücksicht genommen wird.

Die Unterstützung durch die Hochschulen kann allerdings nicht darin bestehen, Strukturen oder Regeln aufzuweichen oder gar aufzuheben. Im Gegenteil: In einem flexiblen Studiensystem ist es möglicherweise sogar noch wichtiger, Rahmen zu setzen und Grenzen aufzuzeigen. Die Kunst wird darin bestehen, Flexibilität zu ermöglichen und dabei gleichzeitig auf die Einhaltung von Regeln zu achten. Vielleicht sogar konsequenter, als das in der Vergangenheit der Fall war.

Mit der diesjährigen Jahrestagung verfolgten wir das Ziel, Möglichkeiten der Flexibilisierung aufzuzeigen und dabei über bestehende Systemgrenzen hinauszuschauen. Wir wollten den Blick öffnen für andere, alternative Sichtweisen, ohne dabei gleich das „Ja, aber“ ins Zentrum zu rücken. Wir nahmen dabei alle Phasen des Student-Life-Cycle in den Blick: von der Studieneingangsphase über die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen bis hin zu studienorganisatorischen Fragen und solchen, die das Gesamtsystem betreffen (Stichwort Anrechenbarkeit, Stichwort Durchlässigkeit).

Anregungen für unsere Diskussionen bekamen wir von Referentinnen und Referenten, die wir über die deutschsprachigen Hochschulsysteme hinaus auch aus dem internationalen Umfeld eingeladen haben. In der Vorbereitung dieser Veranstaltung stellten wir fest, dass außerhalb des deutschsprachigen Raums viele interessante Modelle zu finden sind, von denen wir lernen können. Einige unserer Vorträge waren daher englischsprachig, viele der geladenen ausländischen Kolleginnen und Kollegen verstehen aber die deutsche Sprache, sodass die Sprachbarrieren gering waren.

Am Ende der Tagung wurde das Auditorium gebeten abzustimmen, in welchen Teilbereichen der hochschulischen Praxis es den größten Bedarf nach Flexibilisierung gibt. Die meisten abgegebenen Stimmen plädierten mit 57 % für den Bereich der Lehr- und Lernprozesse, gefolgt von dem Bereich Studiendauer mit 46 %, der Modularisierung mit 42 % und etwas abgeschlagen die Bereiche Blended Learning mit 29 % und die Studieneingangsphase mit nur 17 %.

Wir hoffen durch diese Tagung und die nun vorliegende Publikation viele Anregungen zu bieten, die in Hochschulen hineingetragen werden können, und ich bedanke mich an dieser Stelle im Namen der AQ Austria für die große Bereitschaft fast aller Referentinnen und Referenten zur Publikation beizutragen und ihre Inhalte und Themenschwerpunkte bereichert um die Anregungen, Erkenntnisse und die stattgefundenen Diskussionen darzulegen.

1 Making European university studies more flexible: an overview of the rationale and some structural challenges

by **Lewis Purser**

Abstract

This article presents a high-level overview of developments in European higher education over the last twenty years which have made university studies more flexible. It examines some of the changes brought in as part of the Bologna Process which have facilitated these developments, and the policy objectives and rationales for these. Using data from two recent reports on the European Higher Education Area, the author offers some perspectives on the current state of implementation of these objectives and reforms, and also underlines a number of generic challenges and barriers which remain in making the provision of flexible higher education a reality for all learners.

1 Introduction

As well as being the theme of AQ Austria's 2019 annual conference, the topic of making university studies available in more flexible ways to a wider range of learners is also very much on the policy agenda in other European countries and at a European level. To greater or lesser extent, most European countries are grappling with this challenge. Higher education systems across Europe have moved very rapidly over the last twenty years from being dominated by traditional higher education institutions catering for traditional groups of students to something very different today. During this period, these same countries and systems have also experienced (and continue to experience) a technological revolution as well as significant social, economic and political

changes. At the start of this new decade, this new context now dictates that our higher education model should also evolve to become significantly different to what it was two decades ago.

The core challenge is how to release the knowledge capital that is embedded in our universities via the content of our higher education programmes, the expertise of our academic staff, and the enthusiasm and innovation of our students. These huge capital assets need to be combined and released to deliver higher education in much more flexible, innovative ways, in order to meet the needs of our new student cohorts, of our changing societies, and of our rapidly evolving economies and labour markets. This challenge is facing us all, not just in Austria but across the whole of Europe and certainly in other world regions also.

2 The changing characteristics of higher education delivery

Significant changes have taken place over the last two decades in the way higher education is organised and delivered, in terms of programme structures, student assessment and student progression routes, all of which serve to make higher education more flexible.

Before the Bologna Process began in 1999, programmes were predominantly structures in terms of years of study, or in some systems in terms of semesters. Students were generally assessed at the end of that year or semester. But in many systems, students could defer assessment until they felt they were ready to take the exams, with the result that this assessment took place at the end of three, four, or five years. So progression typically took place in a linear manner, with students completing part A of the programme before progressing to part B, before they could take C, and so on. In many cases, this process took a long time, sometimes much longer than the official length of the programme in question.

In this previous system, teaching was typically fixed in terms of time and place. It was up to students to attend, but if they didn't or couldn't, there was little or no alternative time or place available. The official response was that the student should come back next time that particular class was taking

place. The system was far from flexible, and as a result many students had to extend their studies in order to fit into the system.

With hindsight, it is easy to criticise this system. But it was the result of many years of traditional practice, and had proved its success, at least in terms of delivering what was generally felt to be an acceptable academic education to a relatively small cohort of young people, in general those from well educated and more advantaged backgrounds. But this system of higher education and its inherent structures were based around the requirements of those who delivered it, that is to say the academic staff, and an assumption that students had little else to do apart from being students. This was the simple reality and was considered normal. Academics were the people responsible for the programmes, and they decided how best these would be structured and delivered.

Twenty years after the start of the Bologna Process, we now have a rather different concept of how a higher education programme is structured. Semesters have become more important than years, but the key structural element is now the study module, which itself is composed of credits. These very different programme structures bring more transparency, and certainly the use of smaller building blocks (modules) allows much more flexibility and innovation.

From an assessment perspective, terminal assessment still plays an important role, but the main model of assessment is now a continuous one, linked to each module. Credits are accumulated as students move through their 30 ECTS per semester or 60 ECTS per year. Likewise, this assessment now takes place on a more continuous basis; and no longer all at the end of the semester, at the end of the year or the end of the programme.

As a result, student progression has become much more flexible than in the past, given that students can complete missing modules (including relevant assessment of these) more easily than whole semesters or years. Progression is therefore no longer necessarily linear. While there is obviously often a desirable sequence to student progression to ensure that knowledge, skills and competences are developed in a logical way over time, the needs and circumstances of individual students can also be catered for in a range of more flexible ways.

This new flexibility also applies in terms of the delivery of teaching, since a range of organisational and technical innovations now mean that teaching is no longer required to be fixed in terms of place and time. In many

situations, we are moving towards a system of more blended learning. Clearly, the classroom-based element of this remains important, where students continue to interact with their peers and their professors as part of the education process. However, there is also now a significant digital element to teaching and learning, which changes many things both for the students and for the academics, and can facilitate and encourage significant innovation in teaching and learning, allowing students and staff to work together very differently and potentially much more than before.

So what has been driving these changes in higher education delivery and facilitating their successful implementation? There have been three main drivers of change within academia over the last twenty years: the move towards student-centred learning, the development of flexible learning paths, and the adoption of a learning outcomes approach. These contrast with a system once designed from a teacher's perspective, and where the programme dominated what and how a student was expected to learn. While teachers and programmes obviously still remain important today, these changes are all motivated by an increased emphasis on serving the needs of students and learners, and an explicit recognition that higher education should also adapt to the needs of more diverse student cohorts, many of whom are no longer in a position to engage on a traditional full-time basis.

3 Policy objectives

Behind the changes taking place within academic structures and delivery to make university studies more flexible, a number of shared high-level policy objectives across Europe are likewise driving this agenda. These have been framed within a wider political discourse of re-invigorating European higher education to enable and encourage it to respond to a wide range of social and economic challenges facing the continent, and to which the Bologna Process is a major response. These policy objectives can be summarised as widening participation, the modernisation of learning and teaching, and enhancing mobility for students and staff across Europe.

In terms of widening participation, the objective is that the benefits of higher education should be spread beyond the traditional learner cohorts: to students from social groups who have little history of attending university; to students who are from less advantaged economic backgrounds, including

immigrants from other countries; to students from different age groups who may not have benefited from higher education when they were younger; and to students who are already in the labour force and need to upskill in order to ensure their continued employability. This labour market aspect became particularly relevant across a number of European countries during the economic crisis of the late 2010s; those who maintained their jobs best in a challenging labour market were those with higher levels of education.¹

The modernisation of learning and teaching in higher education has been a significant policy aim at European level in recent years. In 2013, a High Level Group on the Modernisation of Higher Education published a report to the European Commission on “Improving the quality of teaching and learning in Europe’s higher education institutions”². This had been preceded by the European Commission’s own Communication in 2011 entitled “Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe’s higher education systems”³. While reinforcing the message regarding the important economic and labour market stimulus that higher education brings to European society, these and other reports focused on the need for widespread and significant change across European universities in the way teaching takes place and students learn, to allow the broader diversity of 21st century students to reach their potential. The reports also called for European higher education institutions (HEIs) to make better use of technology and encourage innovation in learning methods and didactic practices, which in turn will help strengthen graduates’ digital skills, employability and innovation in the labour market and society.

The other main policy driver has been to increase the mobility of students, of graduates, of workers and of citizens, in order to allow more people to benefit from the opportunities and advantages offered by the European Union. For this to become reality, university structures and degree programmes obviously have to facilitate and support this mobility, so that people’s needs and aspirations as part of their studies and careers can be met.

1 OECD, 2011: <http://www.oecd.org/france/educationcrisisreinforcesimportanceofagoode-ducationsaysoecd.htm>, accessed on 27 January 2020.

2 <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fbd4c2aa-aeb7-41ac-ab4c-a94feeagebif/language-en>, accessed on 27 January 2020.

3 https://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/policy/modernisation_en.pdf, accessed on 27 January 2020.

4 Implementation

There are a number of reliable sources tracking the implementation of the Bologna Process across the European Higher Education Area (EHEA), including those topics discussed above which are most relevant to making study programmes more flexible. The two main sources which this article relies on are the Eurydice Bologna Process Implementation Report of 2018⁴, which is the official report from the European Commission to the Ministers of Higher Education across the EHEA, and the European University Association's (EUA) Trends 2018 report on Learning and Teaching in the European Higher Education Area⁵.

The Eurydice report is based on data provided by each responsible ministry across the EHEA, while the EUA report is based on responses by HEIs across Europe to a large scale survey. Both reports have a longitudinal element to them, in that they have tracked the implementation over time, using the same data sources and questions year on year, allowing for dynamic and very informative datasets both at national and European levels. Both reports also provide useful analysis and discussion which can be used by a wide variety of interested stakeholders.

4.1 Part-time programmes

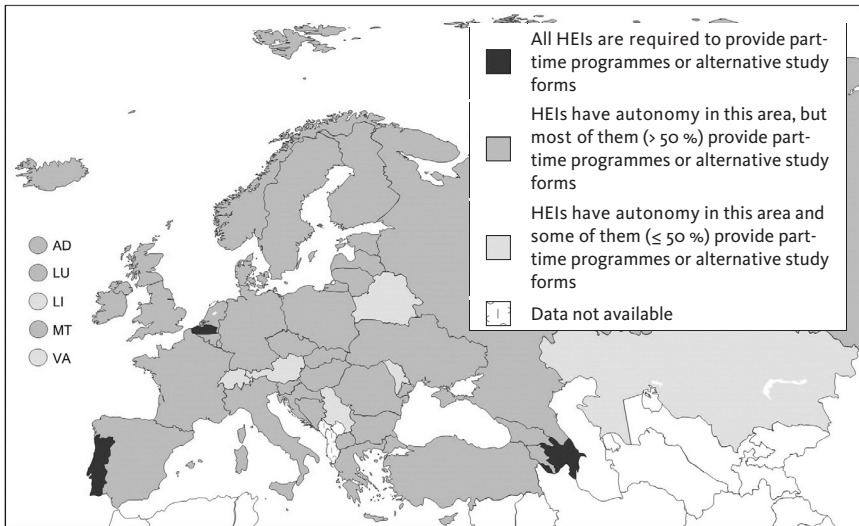
As can be seen from figure 1, the provision of part-time programmes or alternative study forms varies widely across European higher education systems. In only three countries are all higher education institutions reported as being required to provide part-time programmes or alternative study forms. Most countries report that HEIs have autonomy in this area but that a majority of these provide part-time programmes or alternative study forms. In contrast, the small number of remaining countries report that less than half of their HEIs are active in this area. This data is of course nuanced, insofar as even in those systems where most HEIs provide part-time programmes, the actual

4 https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/european-higher-education-area-2018-bologna-process-implementation-report_en, accessed on 27 January 2020.

5 <https://eua.eu/resources/publications/757:trends-2018-learning-and-teaching-in-the-european-higher-education-area.html>, accessed on 27 January 2020.

number of these programmes can be small, and with small numbers of students. As a result, the actual availability of part-time programmes and alternative (non-fulltime) study opportunities across Europe is still likely to be very limited.

Figure 1: Provision of part-time programmes or other alternative study forms by higher education institutions, 2016/2017



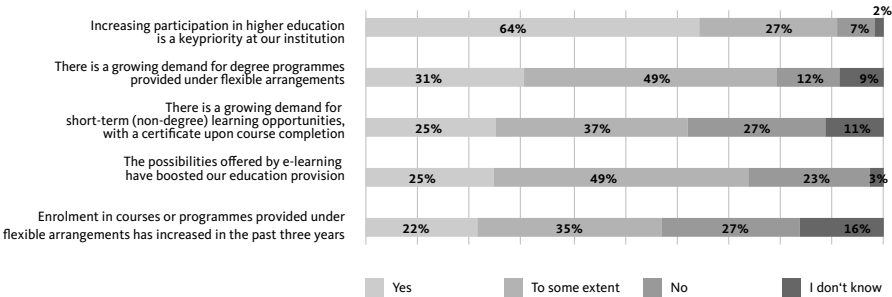
Source: BOFUG data collection 2018 (p. 66).

4.2 Flexible provision

Based on responses by 290 HEIs across Europe, the EUA Trends 2018 report shows (see figure 2, EUA: Trends 2018) that increasing participation is a key priority at two thirds of HEIs, while an additional quarter of respondents say this is also true “to some extent”. Four out of five respondent HEIs note a growing demand for degree programmes provided under flexible arrangements. In addition, over 60 % of respondents state there is a growing demand for short-term (non-degree) learning opportunities. To back this up, three out of four HEIs say that the possibilities offered by e-learning have boosted their education provision, although in most of these only “to some extent”.

However, when asked the key question regarding whether enrolments in programmes provided under flexible arrangements had increased in the past three years, less than a quarter of HEIs were able to respond with a clear “yes”, and over a quarter responded clearly “no”.

Figure 2: Inclusive education provision (Do the following statements reflect the current situation at your institution? Q.29; N = 290)



Source: Trends 2018: Learning and Teaching in the European Higher Education Area, p. 46 (EUA).

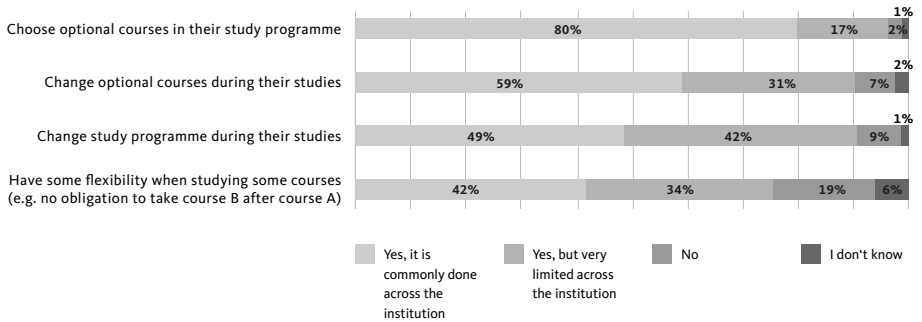
Although these data needs to be treated with some care, given for example that not all countries are equally represented and that the respondent cohort is not necessarily fully representative, they do point to significant developments in terms of changing institutional behaviour towards flexible higher education provision. It likewise shows that, despite these positive ongoing developments, the effect so far in terms of student numbers has still been quite limited.

4.3 Flexible learning paths

There are a number of useful data reference points to illustrate recent developments and ongoing challenges associated with making student learning paths more flexible.

Figure 3 provides clear evidence that a range of flexible learning options are now available to students in a very large majority of European HEIs. These include choosing optional courses within their study programmes, changing optional courses during their studies, changing study programmes, and having some flexibility in terms of the organisation of their courses.

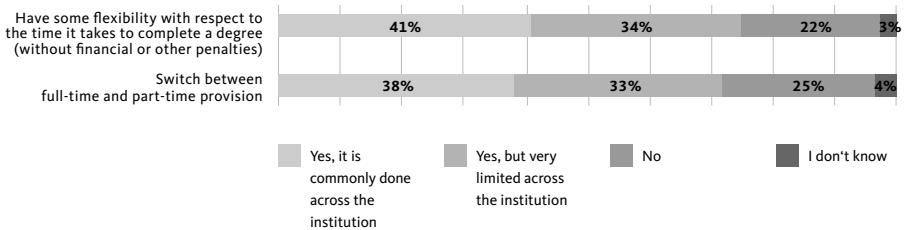
Figure 3: Flexible learning paths; Is it possible for students to ... (Q.16; N = 300)



Source: Trends 2018: Learning and Teaching in the European Higher Education Area, p. 48 (EUA).

This is backed up by the data from figure 4, which likewise shows that there are widespread possibilities for students to have some flexibility with respect to the time that it takes to complete a degree (without financial or other penalties), and to switch between full-time and part-time provision, although conditions will still apply in many cases.

Figure 4: Flexible learning paths; Is it possible for students to ... (Q.16; N = 300)

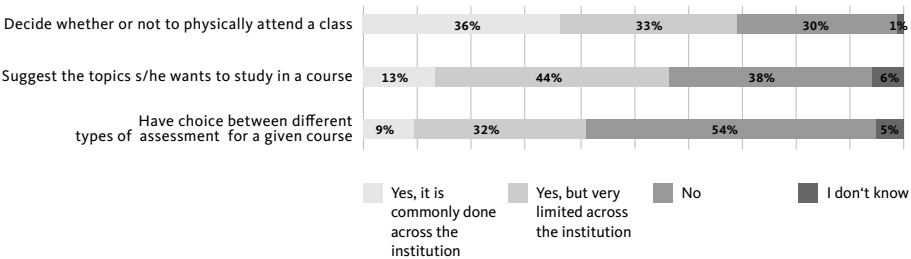


Source: Trends 2018: Learning and Teaching in the European Higher Education Area, p. 47 (EUA).

However, when we look at figure 5, the current limits of this flexibility begin to become apparent. Asked if it is possible for students to suggest the topics they wish to study in a course, only a very small minority of HEIs state that this is commonly available across their institution, while close to one half say that this is possible, but only on a very limited basis. Likewise, when asked about the possibility of students choosing between different types of assessment

for a given course, less than one HEI in ten affirmed that this was common practice, while three out of ten responded that this was very limited across the institution. More than half of all HEIs stated clearly “no”. There are obviously very good reasons why students should not be in a position to choose the type of assessment they want every time, but there are equally good pedagogical reasons why students should have some say in this matter.

Figure 5: Flexible learning paths; Is it possible for students to ... (Q.16; N = 300)



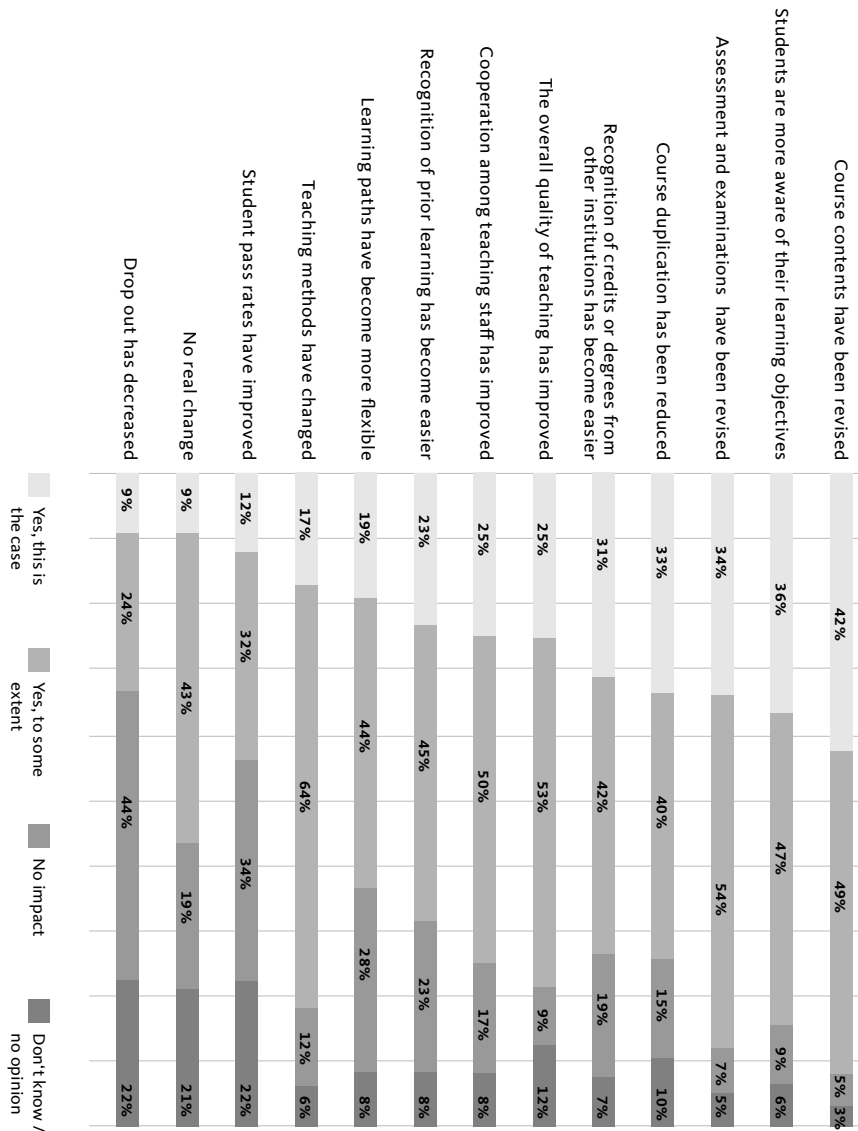
Source: Trends 2018: Learning and Teaching in the European Higher Education Area, p. 48 (EUA).

4.4 Learning outcomes

As already mentioned above, the move towards a learning outcomes approach over the last twenty years is one of the drivers towards greater flexibility in higher education. The data gathered through the EUA Trends 2018 report and presented in figure 6 demonstrates some of the main effects of this. As may be expected, there has been very significant change in terms of the revision of course contents, student awareness of their learning objectives, assessment and examinations and the reduction of course duplication.

To a somewhat lesser extent, although still across a large majority of HEIs, learning paths are reported to have become more flexible, although over a quarter of respondents say that learning outcomes have had no impact on this. Likewise, more than two-thirds of respondents note that the recognition of prior learning has become easier since the introduction of learning outcomes, although almost a quarter report no impact. This aligns with the finding that the recognition of credits and degrees from other HEIs has become easier with the introduction of learning outcomes, although likewise one in five HEIs note no change in this area.

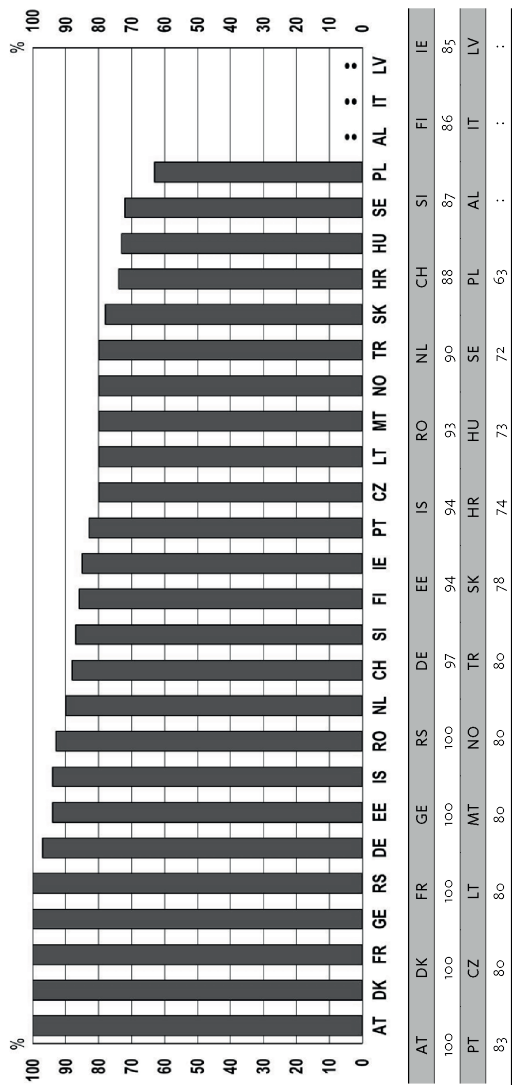
Figure 6: Effect of the introduction of learning outcomes; What effect has the introduction of learning outcomes had on the institution so far? (Q.22.1; N = 222)



Source: Trends 2018; Learning and Teaching in the European Higher Education Area, p. 36 (EUA).

4.5 Students and student status

Figure 7: Students qualifying themselves as full-timers (%), 2016/17



Source: Eurostudent in BOFUG data collection 2018 (p. 73).

In order to obtain a more rounded understanding of developments in the field of flexible higher education, it is also important to examine the status of students and their ability to study on a full-time or part-time basis. Here the data from a range of different sources reveals a somewhat confusing, if not conflicting picture. Data gathered as part of the 2016–17 Eurostudent VI survey⁶, and also used in the 2018 Eurydice Bologna Implementation report⁷, shows the percentages of students across most European countries who qualify themselves as full-time students (see figure 7). This data, based on a representative sample of students, is compiled and analysed by the German Centre for Higher Education Research and Science Studies (DZHW). In five countries all students qualify themselves as full-timers, while in over half of the countries at least 80 % of students see themselves as full-timers.

However, data provided by Ministries of Higher Education for the 2018 Eurydice Bologna Implementation report and shown in figure 8 regarding the existence of different formal student statuses related to modes of study, paints a somewhat different picture. In this report, around a third of national authorities state that only one formal student status exists, while the remaining countries permit different formal student statuses, for example full-time and part-time.

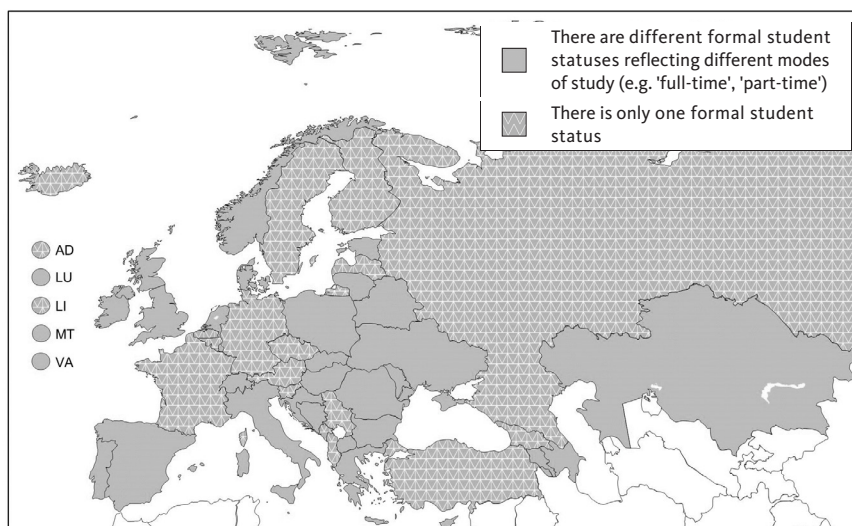
There are inherent contradictions between these two datasets: students from a number of countries say they are not studying on a full time basis, while the official Ministry information from those countries states that only one full-time student status exists; and students from certain other countries unanimously say they are studying on a full-time basis, where the Ministry information indicates the existence of different student statuses in that country.

What do these apparent contradictions mean, given that in reality there are many students across most countries who would like to choose whether to study on a full-time or part-time basis, whatever the official line regarding student statuses? And what are the implications of this in policy terms for students, for HEIs, and for the organization and funding of higher education?

6 Eurostudent (2018): Social and Economic Conditions of Student Life in Europe: https://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EUROSTUDENT_VI_Synopsis_of_Indicators.pdf, accessed on 27 January 2020.

7 European Commission/EACEA/Eurydice (2018): The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, p. 73.

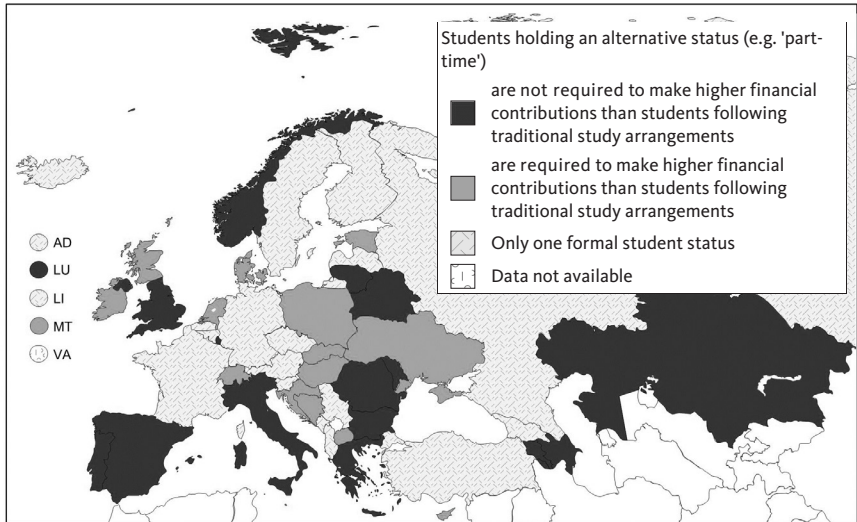
Figure 8: Existence of different formal student statuses related to modes of study, 2016/2017



Source: BOFUG data collection 2018 (p. 67).

As can be seen in figure 9, in many countries where different student statuses exist, for example Ireland, part-time students are required to pay higher fees than full-time students. Given that students who want to study part-time are typically those who are least able to pay higher fees, because they tend to come from less advantaged backgrounds, to have other family obligations and to be less available to attend classes during normal hours. Even in countries where there is only one student status, for example Austria, special informal part-time student categories can be created by HEIs where additional fees apply. In both these cases, which are repeated in many countries across the EHEA, the situation could be said to be intrinsically unfair to those students whose only way to obtain a higher education qualification is to study on a part-time basis.

Figure 9: Impact of formal student status on financial contributions related to higher education studies, 2016/2017



Source: BOFUG data collection 2018 (p. 67).⁸

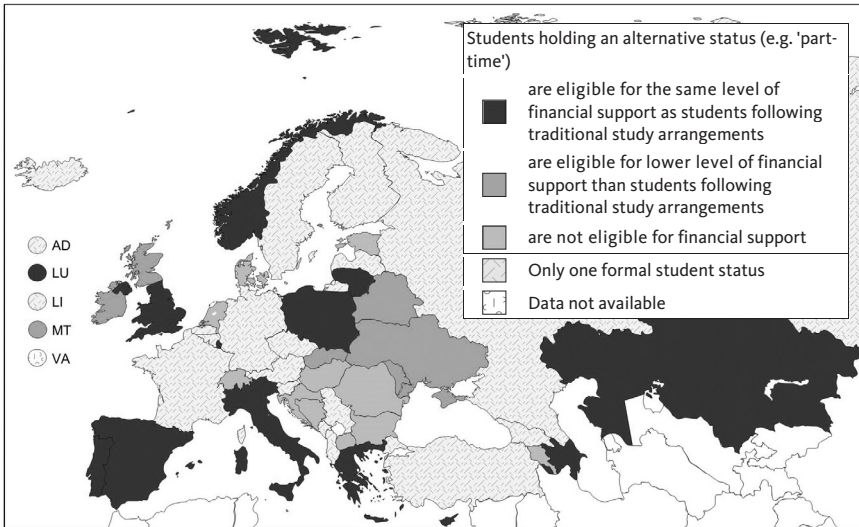
4.6 Student supports

Any such unfairness towards part-time and flexible learners in terms of student fees could of course be alleviated by a progressive system of student supports. Figure 10 shows the impact of student status on the eligibility of students for financial supports. However, in all those countries where part-time students pay higher fees, such students are either only eligible for lower levels of financial support than full-time students, or not eligible at all.

8 Notes: When students holding an alternative status (e.g. part-time students) are required to make higher contributions, it means that they pay higher fees for the same volume of study than students following typical/traditional study arrangements. When students holding an alternative status are not required to make higher contributions, it means that they pay the same amount of fees for the same volume of study as students enrolled in typical/traditional study arrangements.

This could be characterised as double jeopardy: The students who do not fit into the traditional model but who need to study on a part-time or more flexible basis have both to pay more and are eligible for less support. While at the same time, national governments and the European Commission are saying that they want more students to benefit from higher education, and that higher education needs to become more flexible so that more non-traditional students can participate. There would appear to be serious policy contradictions at play here.

Figure 10: Impact of formal student status on eligibility to financial support for students, 2016/2017



Source: BOFUG data collection 2018 (p. 67).⁹

⁹ Notes: When students holding an alternative status (e.g. part-time students) are eligible for the same level of support, it means that they receive the same amount of support for the same volume of study as students enrolled in typical/traditional study arrangements. When students holding an alternative status are eligible for lower level of support, it means that they receive a lower amount of support for the same volume of study than students following typical/traditional study arrangements.

5 Challenges and barriers

Compared to twenty years ago, it is clear that most European countries now have a very different higher education system in place. At a European level too, the landscape has changed completely from the “pre-Bologna” period. Regular tracking of Bologna Process implementation has shown that tools now exist and are used regularly to facilitate flexible learning for students. These include credits and credit systems, tools for student mobility and the recognition of periods of study which have taken place elsewhere.

Along with the introduction of learning outcomes, higher education assessment has evolved considerably. There is likewise considerable momentum currently to embed digitalisation across student learning, including the mainstreaming of a blended learning approach, which also facilitates more flexible learning opportunities for students.

However, despite these positive changes, much of Europe is still funding its higher education institutions and its student support systems on a “one size fits all” approach. Students who do not fit this approach, and who need to engage with higher education in different ways, are still expected by many national higher education funding models to follow the traditional model of higher education. Where these students choose not to, or cannot, they will be asked to pay more, despite all the political discourse promoting flexible learning opportunities.

Furthermore, in many countries, student support structures are in reality mostly aimed at full-time traditional students, leaving less or no support to those who need to follow a part-time or more flexible student pathway. These national funding parameters are often echoed by HEIs themselves in their internal funding allocation models, where student supports are prioritised for full-time traditional students on campus, leaving those who engage on a part-time basis, and who are on campus less often, with fewer supports.

Possible next steps

Higher education institutions could certainly place the blame for this situation on their governments. It is clear that there are still rules and regulations in all countries across the EHEA today which were designed in another era, when there were small numbers of traditional students in small numbers of

traditional institutions. European higher education today has changed beyond all recognition, and therefore these rules and regulations likewise need to enable change, at system level, at institutional level, and at the level of the individual student.

But higher education institutions also need to look closely at themselves and their own cultures and practices. Are they accessible to those students who actually need a flexible university education, and do they make these students feel welcome and supported? Do they use the tools, including digital tools, which now exist to facilitate students to study in ways which best suit those students' own needs? As public institutions, are they using their resources to best serve the learning needs of a 21st century public, particularly those members of the public who would benefit most from higher education?

Apart from lobbying governments to modernise the rules and regulations regarding student funding and student supports, what should HEIs be doing to change this situation? A number of possible steps include:

- Design and implement flexible progression routes into HEIs on a systematic basis, not just into individual programmes. There are many good examples of such systems across Europe which could provide inspiration. A number from Austria and some other countries are included as case studies in this publication.

It is important to ensure that such flexible progression routes can cater for students who have come through very different learning pathways before they seek to enter higher education. Some students will not have completed upper secondary schooling. Some students will be considerably older than eighteen or nineteen. Some students will not have a formal diploma to present. Any flexible progression routes must also cater for students such as these, people who need higher education and who know that this is the key to their future.

- Make full use of modularisation within higher education programmes, in such a way that allows students to progress through the programme in a way that suits them best as learners. HEIs need to facilitate this, using modularisation to design and implement more flexible learning, teaching and assessment processes.

This can be a significant piece of work for institutions and teachers, both in terms of time and infrastructure (hard and soft), with significant investments needed. The results however will be worth the effort, as a number of case studies in this publication can testify.

- Make better use of blended learning. This is no longer just an educational experiment involving computers. It is a key tool in enabling and facilitating flexible higher education for all students, full-time and part-time.

Blended learning can combine the best of both face-to-face interaction between learners and their teachers, and also digital interaction. Both are needed as an integral part of a 21st century higher education student experience, as this is also the professional reality into which students are moving, and for which they need to be prepared. The infrastructure for this now exists in most HEIs, and is constantly being improved. Most European students are likewise already equipped with the necessary tools before they enter higher education. It is therefore essential to build it into all higher education programmes so that students can derive maximum benefit from the advantages it brings, both in terms of new types of learning and more flexible approaches to learning.

The literature rebounds with ample proof that the key for individual and societal prosperity is high levels of human capital. This implies high levels of education across very large and diverse cohorts of society and – crucially – ongoing high levels of participation in lifelong learning on a regular basis. These levels of human capital protect individuals and societies from economic and political shocks. It is worth recalling that those European countries which best survived the economic crisis of the late 2010s and those which recovered quickest were those with high levels of human capital where education had been prioritised over many years. Ensuring that European HEIs maintain this focus and enhance access and participation for all by making their higher education more flexible will be key to ensuring ongoing success in the years to come.

2 Hochschulstudium als Bildungsdienstleistung oder „Studium à la carte“?

Verlässliche Strukturen und Prozesse in Zeiten der Flexibilisierung

von **Peter Schlögl**

Der Beitrag versucht die im Titel und Untertitel angesprochenen Polaritäten auf konkrete Praxis im österreichischen Sektor hochschulischer Bildung zu beziehen. Dabei werden Angebote einer Systematisierung gemacht, die aber vorläufig bleiben müssen und gewiss weitergehender Klärung und Reflexion bedürfen. Dabei soll zwar auf das hochschulische Lernen in Österreich eingegangen werden, aber die eine oder andere Einschränkung ist diesbezüglich doch erforderlich. Es gibt Bereiche des hochschulischen Lernens, die hier nicht mitbetrachtet werden können, die aber bedeutsam sind, wie zum Beispiel Bildungsangebote, die in Gestalt von Fernstudien aus dem Ausland in Österreich angeboten werden, oder Angebote, die in Kooperationsmodellen mit österreichischen Bildungseinrichtungen angeboten werden, worauf die AQ Austria als Qualitätssicherungseinrichtung nur einen partiellen Blick erhält. Manchmal wissen wir nur, dass es sie gibt, die Kooperationen. Wir haben keine detaillierten Zahlen hinsichtlich der Anzahl an Studierenden. Wir haben keine detaillierten Informationen, was die konkreten Inhalte oder die Studienorganisation betrifft. Ebenso werden an dieser Stelle universitäre oder hochschulische Weiterbildungen, seien sie wissenschaftlich oder anders gelagert, nicht in den Blick genommen. Der Schwerpunkt liegt auf den eher traditionellen hochschulischen Strukturen in Österreich. Also Regelstudien öffentlicher Universitäten, Fachhochschulen, Privatuniversitäten und partiell Pädagogischer Hochschulen.

Zum Titel vielleicht noch ein paar Vorbemerkungen: Das „Studium à la carte“ ist ein zunächst nicht deklariertes Zitat, welches in einem Projekttitel im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der offenen Hochschule in

Deutschland aufscheint (Schrode/Hemmer-Schanze 2015). Es wird angedeutet: Wer wählt da eigentlich was und wie gestaltet sich dies? Aus Sicht der Qualitätssicherung sind weiters Fragen bedeutsam wie: Wie stellen wir fest und wie stellen wir nachhaltig sicher, dass Personen das bekommen, was ihnen in Aussicht gestellt wurde? Andererseits interessiert uns, ob die Prozesse und Strukturen, die im Hintergrund stehen, tauglich sind und verlässlich erscheinen, die Ziele zu erreichen, die adressiert werden.

Flexibilität wird hier zuweilen als „Wundermittel“ genannt. Aber Flexibilität ist ein Begriff, der ausdeutungsbedürftig ist. Ein paar Schlagworte, Synonyme bzw. verwandte Begriffe, die das Denken und Sprechen darüber prägen, möchte ich kurz listen: Anpassungsfähigkeit, Beweglichkeit, Biegsamkeit, Elastizität, Formbarkeit, Geschicklichkeit, Geschmeidigkeit, Mobilität, Offenheit, Tüchtigkeit, Wendigkeit, Zweckmäßigkeit etc. Wir sind von Kindesbeinen an gewöhnt, dass wir Wörter dafür verwenden, um unangenehme Situationen, Unholde und anderes zu bannen. Denken wir an das Rumpelstilzchen, wenn man weiß, wie es heißt, ist das Problem zur Hälfte schon gelöst. Nur weil wir es „flexibel“ nennen, heißt das aber noch nicht, dass wir die Sache wirklich im Griff haben. Sie werden sehen, dass die verschiedensten Ausprägungen des Flexibilisierungsverständnisses sich in unterschiedlichen Strukturen, Prozessen und Herangehensweisen wiederfinden oder zum Ausdruck kommen. Aber den Beginn soll ein kurzer historischer Rückblick machen.

Denken Sie an das traditionelle räumliche Lehr- Lernarrangement. Ähnlich der räumlichen Organisation bei den Hauptvorträgen der AQ Austria Jahrestagung. Ein Vortragssaal mit Bühne, wahrlich in einem theatralischen Setting – und zu Beginn haben die hochschulischen Einrichtungen tatsächlich auch so geheißen –, das „Anatomische Theater der Tierarzneischule“ Ende 18. Jahrhundert in Berlin (siehe Abbildung 1) kann als ein gutes Beispiel dafür dienen. Hier war ganz klar, wo das Wissen zu finden ist. Nämlich im Zentrum dieser Kreise, in denen die Sitzbänke angeordnet sind. Dass es sich um Geschichte handelt, aber keineswegs um Vergangenes, zeigt ein vergleichsweise rezentes Zitat vom leider heuer verstorbenen französischen Philosophen Michel Serres, der in Hinblick auf neue Wissensorientierungen Folgendes sagte: „Der Raum des Hörsaals war ein Kraftfeld, sein Gravitationszentrum der Katheder, sein Brennpunkt das Rednerpult, ein **Power-Point** im Wortsinn. Dort herrschte die größte Wissensdichte, an der Peripherie war sie gleich null.“ (Serres 2013: 38; Hervorhebung durch den Autor) Er spricht damit das Szenario

aus, von dem aus wir in Richtung Flexibilisierung des (hochschulischen) Lernens denken.

Abbildung 1: Anatomische Theater der Tierarzneischule in Berlin¹



Quelle: Matthias Heyde, HU Berlin 2012.

Die Einladung zur Jahrestagung der AQ Austria beinhaltet unter anderem, dass wir uns mit den Themen „... Flexibilisierung der Studienorganisation und [...] Individualisierung des Student-Life-Cycle ...“ auseinandersetzen und den Stand des Wissens darstellen. Nun, dieses Wissen ist zunächst nicht zentral in einer Qualitätssicherungsagentur angesiedelt, sondern liegt dezentral an Hochschulen und auch dort wiederum dezentral in verschiedenen Prozessen und bei den Menschen, die diese Prozesse kompetent entwickeln und umsetzen. Der aktuelle Bericht der AQ Austria zur Studierbarkeit (Birke et al. 2019) hat hier Vielfältiges zusammengetragen und aufbereitet. Im Folgenden sollen allein ein paar Systematisierungsangebote gemacht werden.

1 <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=22608663>, aufgerufen am 12.11.2019.

Hinsichtlich der Individualisierung des Student-Life-Cycle sollen in der Folge ausgewählte Elemente betrachtet werden. So beschäftige ich mich nicht mit „Outreach-Maßnahmen“, die auch dazugehören würden. Es geht nur partiell um Fragen der erfolgreichen Überführung und Einmündung, das „Onboarding“ von hochschulischen Lernprozessen. Mein Schwerpunkt liegt stark bei „moving through“ und „student success“, weil hier verstärkt Maßnahmen greifen sollten, könnten bzw. müssten. Weiters möchte ich den erfolgreichen Übertritt ausblenden und ich blicke nicht, wie schon angeführt, auf die universitäre Weiterbildung, die hochschulische Weiterbildung, die ebenso ein hochschulischer Lernprozess ist, sich aber schwerpunktmäßig an Absolventinnen und Absolventen richtet, diese „recurrent education“-Prozesse“ bleiben ausgeblendet. In unserem Zusammenhang ist besonders die Durchmischung der Studierendengruppen ein wichtiger Aspekt, denn das „moving through“ und „student success“ wird wesentlich von der Frage getrieben: Mit wem arbeite ich als Hochschule, ich als Hochschullehrperson, eigentlich in den Lernprozessen?

Abbildung 2: August Sander, Werkstudenten 1926



Quelle: © Die Photographische Sammlung/SK Stiftung Kultur – August Sander Archiv, Köln; VG Bild-Kunst, Bonn 2020.

Dazu ein weiterer historischer Hinweis: Es war lange Zeit schon so, dass Hochschulen mit „anderen“ Menschen gearbeitet haben, nur waren, wie ich zu zeigen versuche, die Vorzeichen andere. Die Fotografie „Werkstudenten“ von August Sander aus den 1920er-Jahren (siehe Abbildung 2) zeigt junge Männer, die mit großem Selbstbewusstsein neben ihrer Berufstätigkeit an die Universität gegangen sind – in einer Art Selbsthilfeprogramm, wie zeitgenössische Dokumente belegen. Ein Auszug aus dem Abschlussdokument des vierten Deutschen Studententags von 1921 zeigt, dass Berufstätigkeit und die Aufnahme eines Hochschulstudiums „als die beste und einzig unfehlbare wirtschaftliche Selbsthilfemaßnahme“ (DSW 2002: 61) beschrieben wurde. Und dem damaligen universitären Selbstbild (das gewiss nicht in einer kundenorientierten Bildungsdienstleistung bestand) wollte man sich nicht unterwerfen, sondern das Motto war vielmehr: Wir sorgen für uns und wir dringen in diesen Raum ein, der zuvor nur Privilegierten zugänglich war bzw. zugestanden wurde. Das ist ein historisches Versatzstück. Die wenigen Werkstudenten, die es damals gegeben hat, haben keinen Handlungsdruck in den Hochschulen ausgelöst, ja diese wollten dies vordergründig gar nicht. Heute stellt sich das Feld schon rein quantitativ betrachtet anders dar. Heute beschäftigen uns Aspekte wie Vereinbarkeit und anderes und auch die Treiber für Hochschulentwicklung sind andere und vielfältigere geworden. Ohne den Anspruch auf Vollständigkeit oder gewichtete Bedeutung lassen sich hierzu nennen:

- (hochschul-)politische Rahmenbedingungen
- gesellschaftlicher Wandel
- Anpassung(sbedarf) durch verändertes Studierendenverhalten (Wahl bestimmter Studienformate, LVs, Studienverläufe, ...)
- Governance-Wandel, stärkere Outcome-Orientierung
- ausgehend vom internen QM und Evaluationen
- Internationalisierung, Mobilität
- wissenschaftsinterne Veränderungen

Optimierung einer Lerndienstleistung

Auf der Steuerungsebene beobachten die hochschulische Steuerung selbst wie die bildungspolitische Steuerung, Politik und Hochschulleitungen mit zunehmender Aufmerksamkeit den **Zusammenhang von Studienstrukturen**,

Studierendenverhalten und Studienerfolg und evozieren damit ein Bild von „Lerndienstleistung“ unter Anpassungsdruck. Das ist gegenüber den letzten Jahrzehnten und Jahrhunderten insofern anders, als diese drei Bereiche sicherlich nicht völlig getrennt voneinander, aber doch nicht rigide und strukturell gekoppelt betrachtet wurden.

Steuerung besteht demnach zusammen mit Finanzierungsfragen wesentlich in der „Optimierung von Lerndienstleistung“ und Verantwortliche sind gefordert. Wie reagiert man darauf? Man kommt zur Lerndienstleistung (denken Sie an die „Werkstudenten“, berufserfahrene, berufstätige Studierende, nebenberuflich Studierende, non-traditional students, first academics, verzögerter Studieneintritt ..., wie immer wir diese selbst wieder heterogenen Gruppen bezeichnen), weil es in der Regel vielfach dazu führt, dass wir uns eine Gruppe von Studierenden vor Augen führen, die andere zeitliche Restriktionen hat (zeitliche Lage, zeitliches Ausmaß) als „Vollzeitstudierende“. Das wird bei der Realisierung von entsprechenden Studienprogrammen mittlerweile ernst genommen. Das war bei den Werkstudenten noch anders. Das haben diese nicht eingefordert, konnten es aufgrund der Anzahl vielleicht nicht realistisch einmahnen. Somit werden zunehmend **zeitliche Restriktionen** in einer vielfältigen Studierendenpopulation als **hochschulexterne Bedingungsfaktoren** von Studienprogrammen wahrgenommen und thematisiert.

Die Fragen für hochschulische Qualitätssicherung, die sich daran knüpfen, sind vielfältige. An dieser Stelle soll zunächst nicht zwischen externer und interner Qualitätssicherung unterschieden werden. Eine anhand von Indikatoren gesteuerte Betrachtung eines Systems führt dazu, dass die Dinge, die beschreibbar und bildungspolitisch aufgeladen sind, hohe Relevanz und Aufmerksamkeit gewinnen, wie z. B. die Studiendauer. In meiner Studienzeit in den 1980er-Jahren war die Studiendauer kein unbedeutendes, aber gewiss kein zentrales Thema hochschulischen Erfolgs, und wenn dann des studentischen Erfolgs.

Und in der Tat überlagern mittlerweile Themen wie Studiendauer, Abbruchquoten, Prüfungsaktivität, Beschäftigungsquote/Arbeitslosigkeitsrisiko von Absolventinnen und Absolventen das zunächst in der Qualitätssicherung zentrale Thema des Individualfeedbacks/die Zufriedenheit vonseiten der Studierenden. Zumindest sofern nicht die Lehr-Lernebene, die Lehrveranstaltungen in den Blick genommen werden, sondern die Studienprogrammebene oder die Hochschulsteuerung insgesamt. Und sind zum Teil auch Gegenstand von Akkreditierungsprozessen geworden.

Es gab Phasen, da wurden hohe Abbruchsquoten als Qualitätsmerkmal, als Gütemerkmal angeblich hoher Anforderungen gesehen. Das hat sich (zum Glück) gewandelt. Die Prüfungsaktivität als zentraler Faktor der Finanzierung ist jedoch ein für Österreich neues Phänomen. Aspekte wie Beschäftigungsquote oder Arbeitslosigkeitsrisiko von Absolventinnen und Absolventen werden plötzlich bedeutsam für die Studienwahlberatung, aber auch für Ressourcenzuteilungen und hochschulische Steuerung. Wir nehmen wahr, dass in der hochschulinternen Qualitätssicherung das traditionelle Instrument des Individualfeedbacks der Studierenden, die Teil der Hochschule und nicht deren Kundinnen und Kunden sind, überlagert oder zurückgedrängt wird.

Im Zuge der externen Qualitätssicherung, sofern es sich um Akkreditierungsprozesse handelt, ist das zum Teil auch entscheidungsrelevant geworden – durch neue Verfahren oder innerhalb der Verfahren selbst. Wesentliche Frage dabei ist: Ist das in dieser Form studierbar? Das ist bei den berufsbegleitenden Studien eine wiederkehrende Frage im Begutachtungsprozess, die Studierbarkeit als Qualitätsmerkmal. Hier sollen aber nicht individuelle Aspekte, Anforderungsaspekte fokussiert werden, sondern das Konzept der strukturellen Studierbarkeit soll in den Vordergrund rücken. Mit diesem Konzept (Burck/Grendel 2011: 101) werden jene Aspekte angesprochen, die **seitens der Hochschule** (des HS-Systems) **gestaltbar** sind. Damit grenzt es sich von Fragen des Abgleichs zwischen den Fähigkeiten (z. B. Studierfähigkeit) und den **inhaltlichen Anforderungen** der Lehre (u. a. Konegen-Grenier 2002: 12 ff.) ab. Individuelle Voraussetzungen oder Bedingungen seitens der Studierenden werden jedoch insofern berücksichtigt, als die **Passung der Angebote bzw. Studienstrukturen** geprüft werden kann. Ausgeblendet bleibt aber der (mögliche, fehlende, vorhandene) Beitrag **hochschulexterner Stellen** (Betriebe insbesondere als Arbeitgeber von Studierenden, Kinderbetreuung, Pflegestrukturen, Beihilfen/Stipendienregelungen, ...).

Doch wie können Hochschulen auf das oder entlang des Konzepts der Studierbarkeit reagieren? Es gibt hier viele Aspekte, auf die Hochschulen ohnehin reagieren müssen, die legistischer Art sind, die Traditionen aufgreifen, aber auch andere, die vielleicht für die Debatte wichtig sind und für die Selbstreflexion hilfreich sein könnten. Natürlich beeinflussen – und dies ist zunächst hochschulübergreifend zu sehen – auch verschiedene **Fachkulturen** die Studierbarkeit in unterschiedlicher Weise. Es macht einen Unterschied, ob es sich um ingenieurwissenschaftliche oder etwa geistes- und kulturwissenschaftliche Studienprogramme handelt. Ob starke Praxisbezüge

gegeben sind, oder gar berufsqualifizierende Studien vorliegen, wie bei der Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen. Damit sind jeweils ganz andere Rahmenbedingungen, Traditionen und Wissensverständnisse, Wissenskulturen und auch hochschulische Bildungspraxen eingeschrieben. Aber auch, ob die Forschung der Wissensgenerator einer Disziplin an einer Fachhochschule oder einer Universität ist, oder es noch andere Entstehungsräume von Wissen gibt, die hochschulisch relevant sind. Man denke an technologische Entwicklungen, oder an Bereiche der sozialen Arbeit, wo wesentlich im Praxisfeld neues Wissen entsteht, welches an der Hochschule vielleicht kanonisiert oder theoretisch gefasst wird. Eine lohnende Lektüre hierzu bieten auch in einer historischen Perspektive Becher und Trowler in ihrem Buch zu „Academic Tribes and Territories“ (2001). Des Weiteren geht es auch um Prestige und Ansehen von unterschiedlichen Disziplinen innerhalb des Hochschulsektors, die dann hochschulische Praxis bis in die Senate, die Kollegien und anderes determinieren und je nach Mehrheitsverhältnissen Flexibilität ermöglichen oder auch verhindern. Peter Alheit (2009) hat sich der Perspektive der Studierenden gewidmet und Wissenschaften in weiche und harte Wissenschaften mit mehr oder weniger Anwendungsbezug eingeteilt und in Hinblick auf Attraktivität und Zugänglichkeit für „non-trationals“ untersucht. Er hat anhand einer biografischen Perspektive aufgezeigt, dass bestimmte Varianten von Fachkulturen (die inklusiv oder pragmatisch mit Heterogenität umgehen, oder eben exklusiv) für Personen attraktiver sind, die eher den nicht-traditionellen Studierenden zuzuordnen sind.

Vorstellungen eines gelungenen Studiums

Betrachtet man Lernprozesse selbst, gibt es unterschiedliche Zugänge, was gelungenes Lernen, ein geglücktes Studium per se ausmacht. Im Folgenden konzentriere ich mich auf drei mehr oder weniger weitreichende Metaphern des Lehrens und Lernens, die für die strukturelle Regelung eines Studiums handlungsleitend sein können, bewusst oder unbewusst.

Zunächst die **Gebäude-Metapher**: das Betreten, das Verweilen und das Verlassen. Das ist die Form des Studiums, wie wir es im 19. Jahrhundert sehen können. Man ist in einen anderen Raum eingetreten. Man hat dort Zeit verbracht und wenn es dann genug war, hat man den Studienabschluss erzielt oder dieser wurde einem zugesprochen. Hier war nicht von

kompetenzorientierten Leistungsfeststellungsverfahren die Rede, sondern hat wohl mehr mit Herrschafts- und Machtverhältnis von Lehrenden und Lernenden zu tun. Diese sehr traditionelle Sichtweise und ein korrespondierendes Curriculum (führen Sie sich dies vielleicht bildlich vor Augen – die tabellarische Form bildet es in einer gewissen Weise noch heute ab – wann ich wo hineingehe, von Zimmer zu Zimmer, ob ich die Zimmer in einer Flucht durchlaufe, oder ob ich einen zentralen Begehungsraum habe, wo ich verschiedene Räume besuchen kann, wieder zurückkehre). Die Gebäudemetapher ist in der Curriculumskonstruktion noch wirksam.

Die **Gabe-Nehmer-Metapher**: Wir (als Hochschule) haben etwas anzubieten und es kommen Menschen, die etwas entgegennehmen und es verinnerlichen (Anbieten, Entgegennehmen und Verinnerlichen). Hier bekommen wir akademische Sozialisation vor Augen geführt. Und auch hier gibt es zeitliche Anbindungen. Aber bedeutsamer ist wohl, was Foucault als Selbstverständnis der Universität beschreibt, nämlich der totalitäre Anspruch an den Menschen. Er nannte drei Einrichtungen, die an den Menschen einen totalen Anspruch haben, nämlich aus Menschen andere Menschen zu machen: das Kloster, das Gefängnis und eben die Universität. Er spricht von einem „Apparat zur Umformung der Individuen“ (Foucault 1994: 297).

Letztlich noch die **Start-Weg-Ziel-Metapher**: Wir (Lehrende und Lernende) haben ein gemeinsames Ziel, oder die Gruppe der Studierenden hat ein gemeinsames Ziel. Sie begeben sich auf einen Weg. Sie reisen – das würde bedeuten, dass sie sich über das Ziel verständigen – quasi eine idealisierte Form der Outcome-Orientierung. Wenn ich allerdings als Curriculums-Konstrukteur/in in einer Curriculumskommission einer Universität die Gebäude-Metapher im Hinterkopf habe, dann werde ich mit dem Gehen, mit den Wegen, besonders jenen außerhalb der Hochschule, meine Schwierigkeiten haben. Wenn mir aber ein akkordiertes Ziel vorschwebt, sind unterschiedliche Wege dorthin zulässig und möglich. Wenngleich die Abbildung des einen oder anderen Weges auch leicht oder vollständig gelingen mag.

Diese idealisierten Grundverständnisse repräsentieren also verschiedene Bilder von hochschulischem Lernen. Gespeist davon, wie wir es selbst erlebt haben, wie wir es gerne hätten oder wie vielleicht mögliche Anforderungen von dritter Seite uns Rechtfertigung abverlangen. Eine Anrechnung früher Lernleistungen, außerhochschulischer Ergebnisse ist in der dritten Metapher unkompliziert, bei den anderen beiden Metaphern hingegen nicht oder nicht gut möglich. Wenn ich Geber/in bin und jemand

anderer hat etwas gegeben, dann fällt das aus meinem Konzept. Ein Leitbild Diskussion hochschulischen Lernens könnte angezeigt sein. Doch bis dahin bleiben nur pragmatische Zugänge. Was wären nun aber mögliche Stellschrauben, um strukturelle Studierbarkeit zu verbessern?

Die (möglichen) Stellschrauben

Die möglichen Stellschrauben vor dem Hintergrund all der unterschiedlichen, heterogenen Sichtweisen sollen kurz, empirisch hinterlegt, im Überblick dargestellt werden. Diese sind (wenig überraschend):

- **Ort und Zeit** von Veranstaltungen (E-Learning, Wahlmöglichkeiten, Blockveranstaltungen, zeitliche Lage der Veranstaltung)
- **Umfang der Präsenzlehre** Semesterwochenstunden (SWS) und Verteilung des Arbeitsaufwands über die Semester (Workload und Prüfungen)
- **Studiendauern** (z. B. Fristen, Beurlaubungen) und Möglichkeit von **Studienunterbrechungen**
- Möglichkeiten der **Anerkennung außerhochschulischer** (zertifizierter oder nicht zertifizierter) **Kompetenzen**, welche Workload und/oder Studienzeit verringern
- Flexibilität im **Studienformat** (z. B. Teilzeitstudium, berufsbegleitendes Studium, Fernstudium, Zertifikatsstudium)
- **Beratung und Betreuung**, welche unterschiedliche Situationen von Studierenden berücksichtigt und gleichzeitig die Orientierung und Motivation von Studierenden unterstützt

Ort und Zeit sind gleichsam die Klassiker der Studierbarkeit. Beim Umfang der Präsenzlehre und Verteilung des Arbeitsaufwandes über die Semester und den gesamten Studienzyklus ist eine wichtige Frage, wie viel man anwesend sein muss und ob die Prüfungsleistungen ein Element des Prozesses sind oder von der Lehrveranstaltung abgekoppelt sind.

Sozial legitimierte Unterbrechungen werden bei uns eher durch Instrumente außerhalb des eigentlichen Hochschulsystems moderiert (Bildungskarenz, Elternkarenz, ...), Anerkennungen als ein sehr komplexes Thema werfen Fragen ob der Sinnhaftigkeit und der administrativ-technischen Machbarkeit auf, die aktuell in Einzelfallentscheidungen getroffen werden (unter hohem Aufwand für alle Beteiligten und wenig Anreizen für die Hochschuleseite).

Weitere Stellschrauben betreffen die Flexibilität von Studienformaten, z. B. das schon angesprochene Teilzeitstudium, welches in Österreich scheinbar nicht vorzuliegen scheint (darauf wird weiter unten noch eingegangen), und Fernstudien oder Zertifikatsstudien (damit sind Zertifikate in einer inneren Differenzierung der Bologna-Stufen mit Ex-ante-Anerkennungen gemeint).

Ein absolutes Wundermittel, das wir immer und überall einsetzen – weil es scheinbar individuelle Probleme sind, die wir zu lösen haben –, ist bessere Beratung, bessere Betreuung und Orientierung. Aber viele Herausforderungen sind systemisch bedingte Probleme, die wiederkehrend in Beratungs- und Begleitprozessen bewältigt werden müssen. Strukturelle Entlastungen könnten helfen den Beratungsaufwand zu senken, oder die Kapazitäten für andere Problemfelder freispielen.

Studienformate

Ein Merkmal, das ich herausgreifen möchte, sind die flexiblen oder pluralen Studienformate. In der Literatur oder normativen Texten finden sich in unterschiedlichen Zusammenstellungen wiederholt folgende Varianten:

- Vollzeitstudium
 - ggf. mit Reduktion von örtlicher Bindung bzw. von Präsenz- und/oder Pflichtlehrveranstaltungen (Blended Learning, flipped classrooms, LV-Formate (Blöcke etc.), flying faculty, ...)
 - Bereinigung/Management der zeitlichen Lagen (Überschneidungen) von LVs/Modulen
 - kreative Lösungen zur Nutzung vorlesungsfreier Zeiträume
- berufsbegleitende Studien (Organisationsmodell)
 - mit und ohne Studienzeitverlängerung
 - „berufsermöglichend“
- duale Studien
- Teilzeitstudien
- Fernstudien
- Zertifikatsstudien (NQR Level 5 und Binnendifferenzierung der Bologna-Stufen)

Die Befunde sind eindeutig. Wir haben in Österreich ex lege nur Vollzeitstudien. Bei diesen sind wir jedoch sehr kreativ, beispielsweise bei der Reduktion örtlicher Bindungen, Präsenz- und/oder Pflichtveranstaltungen, Blended Learning, flipped classrooms, verschiedenste Lehrveranstaltungsformate (diese reichen z. B. bei Bildungsexpansionen mancher Hochschulen bis hin zu hoch flexiblen Zugängen wie einer flying faculty, die zu den Studierenden reist).

Nicht zuletzt wurden durch (neue) Studienfinanzierungsmechanismen Entwicklungen angestoßen oder beschleunigt, wie z. B. ein aktives Management zur Bereinigung der zeitlichen Lagen (Vermeidung von Überschneidungen) von Lehrveranstaltungen und Modulen. Das war bei der studienplatzfinanzierten Logik bei den Fachhochschulen immer schon üblich. Die Prüfungsaktivität führt zumindest in den Studieneingangsphasen an den Universitäten ebenso dazu, dass dieses Management in Angriff genommen wird, damit die jungen Menschen ins Studieren kommen, und dies ohne allzu große Verzögerungen. Es gibt ebenso sehr kreative Lösungen zur Nutzung vorlesungsfreier Zeiträume.

Seit 25 Jahren gibt es berufsbegleitende Studienorganisationsformen, die im Fachhochschul-Studiengesetz (FHStG) verankert sind und überraschenderweise immer noch ein innovatives Organisationsmodell im österreichischen Hochschulraum darstellen. Seit Kurzem gibt es dieses Modell auch mit Studienzeitverlängerung, das somit eigentlich die erste Form eines (gemäßigten) Teilzeitstudiums in Österreich darstellt. Dann gibt es noch eine sogenannte „berufsermöglichende“ Form, als Sammelkategorie, die von all jenen als Bezeichnung gewählt wird, die nicht eindeutig in den einen oder anderen Typus passen.

Es gibt Formen, die in Österreich selten bis kaum vertreten sind, manchmal ein Imageproblem haben und sehr junge Modelle sind, wie die dualen Studiengänge. Gegenwärtig gibt es 8 akkreditierte duale Studienprogramme im Fachhochschulsektor in Österreich. Teilzeitstudien haben wir – dazu weiter unter mehr – angeblich nicht. Bei den Fernstudien gibt es eine hohe Anzahl von Studierenden. Es gibt wenig Fernstudienprogramme in Österreich und einige wenige im Fachhochschulbereich. Auch das Multimedia Diplomstudium der Rechtswissenschaften an der Johannes-Kepler-Universität Linz (JKU Linz) ist hierzu in Beispiel, ansonsten strahlt die Fernuniversität in Hagen nach Österreich aus.

Zertifikatsstudien kennen wir im Regelstudienwesen kaum, diese sind in der universitären bzw. hochschulischen Weiterbildung stärker vertreten. Hier geht vorrangig um das Level 5 im NQR. Anrechnungen, Anerkennungen, Teilzertifizierungen, die zu Regelstudien angerechnet werden können, sind nicht normativ geregelt und pauschale Anrechnungen faktisch nicht existent.

Über die Anzahl von Studiengangsformaten gibt es eine aktuelle deutsche Studie von Imke Buß (2019). Sie stellt die Anzahl der Studierenden in Vollzeit, Teilzeit, Dual- und Fernstudien dar.

Tabelle 1: Deutschland, Studienformate und Studiengänge

davon ...	Gesamt	Vollzeit	Teilzeit	Dual	Fernstud.*
Studierende	2.807.010	2.513.002	201.541	92.467	163.653
Studiengänge (11/2017)	19.203	17.310	2.425	1.148	562

*Quelle: Buß 2019: 66 (WiSe 2016/17), * Fernstudierende können sowohl Vollzeit- als auch Teilzeit- und dual Studierende sein.*

Ich habe versucht das für Österreich ebenso darzustellen (auch für das entsprechende Studienjahr 2016/17), bin aber an Angaben zu den Zahlen gescheitert, die man nicht so leicht zusammentragen kann. Bei den Studierenden geht dies noch verhältnismäßig einfach. Man sieht die Größenrelation. Vollzeitstudierende in den Regelstudien an den vier großen Hochschultypen sind die größte Gruppe. Bei den Teilzeitstudierenden habe ich jene Studierenden gezählt, die in verlängerten Fachhochschulstudiengängen im Studienjahr 16/17 studierten, das ist eine Zahl, die durchaus im Steigen begriffen ist. Bei dual Studierenden wurden mir dankenswerterweise Daten aus der Daisy-Statistik der AQ Austria zur Verfügung gestellt. Für das Fernstudium an der Johannes Kepler Universität Linz (JKU Linz) liegen mir ebenso keine Zahlen vor. Aber ersichtlich wird, dass das gegenwärtig nicht Unmengen an Personen sind.

Tabelle 2: Österreich, Studienformate und Studiengänge

davon ...	Gesamt	Vollzeit	Teilzeit	Dual	Fernstud.*
Studierende	356.628	355.765	(174)	256	689 (+)
Studiengänge (11/2017)	1.814	(1.802)	?	6 (4 aktiv)	6

Quelle: unidata (WiSe 2016/17), * Fernstudierende können sowohl Vollzeit- als auch Teilzeit- und dual Studierende sein.

Teilzeitstudien – gibt es bei uns nicht, oder?

Ob es Teilzeitstudien gibt oder nicht, ist wie in vielen Fällen eine Frage der Definition (neuerlich können wir an das Rumpelstilzchen denken). Bargel (2013: 7) hat eine für meine Begriffe gelungene Differenzierung vorgelegt, die den Blick weitert. Er hat folgende Varianten unterschieden:

- **informelles Teilzeitstudium:** Studierende in VZ-Studiengängen, eigenständige Anpassungen an zeitliche Bedürfnisse werden geduldet bzw. nur milde sanktioniert (Fristen, ...)
- **entfristetes Teilzeitstudium:** Studierende sind in VZ-Studiengängen, können dieses Studium allerdings durch Fristverlängerungen offiziell strecken
- **individualisiertes Teilzeitstudium:** die Anforderungen eines VZ-Studiums (ECTS, Workload) bestehen, aber der Studienverlauf kann in Absprache mit der Hochschule individuell gestaltet werden
- **formales Teilzeitstudium:** Angeboten wird ein gesondert ausgewiesener Studiengang oder eine Variante des VZ-Studiengangs mit eigenen Prüfungsmodalitäten. Dabei wird die Regelstudienzeit bis hin zur Verdopplung gestreckt.

Bei informellen Teilzeitstudien können Studierende in Vollzeitstudiengängen eigenständige Anpassungen an ihre zeitlichen Bedürfnisse machen (Fristverschiebungen und anderes), die von der Hochschule geduldet oder nur milde sanktioniert werden. Dies bezeichnet Bargel als informelles Teilzeitstudien. Das entfristete Teilzeitstudium kennen wir in Österreich in dieser beschriebenen Form nicht. Es gibt nur die schon angesprochenen gedehnten

Strukturen. Hingegen ist das individualisierte Teilzeitstudium eigentlich der österreichische Standard, das sind die eigentlichen traditionellen Studierenden in Österreich. Die Anforderung eines Vollzeitstudiums bestehen voll, auch hinsichtlich Workload und ECTS. Aber der Studienverlauf kann in Absprache mit der Hochschule bzw. den Lehrenden individuell gestaltet bzw. angepasst werden. Das ist – nimmt man die Studiendauern als Grundlage – der Fall für das Gros der österreichischen Studierenden.

Dann gibt es das formale Teilzeitstudium, einen besonders ausgewiesenen Studiengang oder eine Variante eines Vollzeitstudienganges mit eigenen Prüfungsmodalitäten, wobei die Regelstudienzeit bis hin zur Verdoppelung gestreckt wird. Das ist ähnlich wie die Verlängerung um ein Semester bei den FH-Studiengängen bei den berufsbegleitenden Studien. In Österreich also eine moderate Verlängerung, die eine steigende Anzahl von Studierenden wählt. Doch wie ist faktisch möglich, dass Vollzeitstudien so flexibel gelebt werden?

Selbstlernzeit als „Dehnfuge“ der Vereinbarkeit

Möglich ist oder wird dies durch die Workload-Betrachtung, einem Aufwands-Transparenzansatz verbunden mit der Outcome-Orientierung. Dieser Ansatz war für Österreich eine Innovation und brachte ein realistischeres Bild auf die Wirklichkeit des studentischen Aufwandes, da erstmals auch die Selbst- bzw. Eigenlernzeiten mit betrachtet wurden und werden.

Das verdeutlicht genau jene Dehnfuge, dass die Selbstlernzeit die Integration von Anforderung eines Vollzeitstudiums mit anderen zeitlichen Restriktionen ermöglicht. Interessant ist, dass empirische Daten zeigen, dass die wirklichen Vereinbarkeitsprobleme rein quantitativ in dieser Selbstlernzeit liegen und nicht in der Vereinbarkeit mit den Präsenzlehrveranstaltungen. Diese Vereinbarkeit ist zwar auch schwierig, aber diejenigen, die das organisieren können, finden wir auch im Hochschulsystem. Personen, für die das zeitlich gar nicht möglich ist, finden sich erst gar nicht als Studierende in der Statistik. Selbststudium, die Selbstlernzeit hängt mit der Motivation und Selbstorganisationsfähigkeit zusammen. Bei Personen, die zusätzliche Faktoren in ihrem Leben zu integrieren haben (Familie, Beruf oder anderes), gehen diese Selbstlernzeiten tatsächlich gegen null (Zaussinger 2016: 76 ff.). Es ist nicht so, dass Vollzeitstudierende in Österreich tatsächlich 40 Stunden pro Woche für das Studium arbeiten, das zeigt die Studierendensozialerhebung

klar auf, übrigens auch bei nicht berufstätigen Studierenden. Auch bei „wirklichen“ Vollzeitstudierenden ist dem nicht so, aber für Berufstätige oder Menschen mit Betreuungspflichten sind die zeitlichen Restriktionen natürlich am stärksten ausgeprägt.

Vielfältige Ansätze und Initiativen zu Studierbarkeit in Österreich

Der Bericht der AQ Austria über die Qualitätssicherung an österreichischen Hochschulen – Studierbarkeit, Bericht gemäß § 28 HS-QSG, 2018 gibt viele Hinweise, welche Maßnahmen in den unterschiedlichen Sektoren des österreichischen Hochschulraumes gesetzt werden. Diese Maßnahmen setzen an verschiedenen Phasen und Elementen des Student-Life-Cycle an und beinhalten Aspekte eines Monitorings für das interne Qualitätsmanagement. Wenn man den Bericht durchgeht, finden sich viele Anregungen. Auffallend ist, dass vieles davon gar nicht unter dem „Etikett“ Studierbarkeit gefasst wird.

Implikationen für die Qualitätssicherung

Für die Hochschulqualitätssicherung bringt das Benannte eine ganze Menge an Implikationen in Hinblick darauf, wie man den Studierenden Verlässlichkeit zusagen kann. Der Trend in Österreich ist eine „holzschnittartige“ Zielgruppenorientierung im System – also Vollzeitstudierende oder berufstätige Studierende. Spezialstudiengänge auf der Masterebene hat es in kleinem Ausmaß an den Fachhochschulen unter dem Titel zielgruppenspezifische Studiengänge gegeben. Diese Angebote sind heute verschwunden. Interessanterweise ist Ähnliches in der Lehrer/innenbildung wieder aufgetaucht. Hier gibt es auf der Masterebene 90-ECTS-Programme für Lehrpersonen nach der Induktionsphase.

Flexibilisierung bestehender Bachelor- und Master-Programme erfolgt zumeist über vielfältige didaktische Ansätze wie Blended Learning, e-didaktische Qualifizierungen und mehr. Hinsichtlich von Anerkennung dominiert die individuelle, Lehrveranstaltungsbezogene Anrechnung und Österreich stellt sich hier gegenüber Deutschland und anderen Ländern im Europäischen

Hochschulraum als sehr restriktiv dar. Für die Perspektive externer hochschulischer Qualitätssicherung lässt sich resümieren:

- vielfältige **informelle Regelungen** (im starren normativen Rahmen) sind nicht Gegenstand von externer Qualitätssicherung, können dies gar nicht sein
- **Selbstlernzeiten** bleiben (abgesehen von Studienerfolg/Noten) die große Unbekannte und lassen hinsichtlich der Lernergebniserreichung Fragen offen (sofern außerhochschulische Erfahrungen nicht in der einen oder anderen Form miteinbezogen werden können)
- (individuelle) **Wechsel zwischen Studiengangsformen** (etwa Vollzeit und berufsbegleitend und/oder Teilzeit) lassen sich bei studiengangsbezogener Betrachtung nicht berücksichtigen

Für die externe Qualitätssicherung stellt sich die Herausforderung, dass es eine Vielfalt von informellen Regelungen gibt, die sehr kreative, studierendenzentrierte Formen und Varianten innerhalb der gesetzlichen Praxis darstellen, aber nirgends explizit gemacht werden. Aus Sicht der externen Qualitätssicherung ist es schwierig, diese vielfältigen Angebote mit einem „Qualitätslabel“ zu versehen, weil es nicht ganz klar ist, ob es sich hier um individuelles Engagement handelt, also den Goodwill einzelner Akteurinnen und Akteure in der Hochschule, und was geschieht, wenn ebendiese Personen wegfallen oder wechseln. Wird etablierte Praxis weitergeführt? Aber was wissen wir über die eigentliche Praxis – etwa hinsichtlich Fairness und Verbindlichkeit? Hier wäre es ein deutlicher Fortschritt, wenn die gelebten Konzepte offengelegt würden und dargelegt wird, inwieweit es hier eine nachhaltige Implementierung gibt und Regulative offengelegt werden.

Die Selbstlernzeiten sind aus struktureller Sicht das eigentliche Kernproblem. Wenn man im Zahlenraum 100 denkt, dann geht es sich einfach mit der Arbeits-, Lern-, Familien- und Freizeit nicht mehr aus mit all dem, was Menschen gleichzeitig machen oder vorgeben zu machen.

Wesentlich damit begründbar sind wohl auch die hohe Anzahl an individuellen Wechseln zwischen Studiengangsformen (etwa Vollzeit und berufsbegleitend – hin und her – und/oder Teilzeit) bzw. der Wunsch danach oder Studienzeitverlängerungen für die Abschlussarbeit und anderes mehr. Das sind keine Modelle, die festgeschrieben sind. Ein Wechsel zwischen Studiengangsformen ist darüber hinaus nur dort möglich, wo es echte Alternativen am Standort gibt.

Zum Abschluss

Zum Abschluss soll noch auf zwei bisher nicht angesprochene Aspekte eingegangen werden. Erstens kann eine Flexibilisierung nicht ohne die Einbindung aller Akteurinnen und Akteure erfolgen. Offen bleibt bisher: Was macht Flexibilisierung mit Lehrenden? Sind die Lehrenden letztlich diejenigen, die an die Tagesrandzeiten gedrängt werden, oder 7 Tage die Woche, 24 Stunden lang erreichbar sein müssen? Lehrende haben zusätzlich noch weitere Anforderungen im hochschulischen System (Forschung, Selbstverwaltung, 3rd Mission u. a.) und durchaus auch widersprüchliche Anforderungen zu erfüllen. So läuft beispielsweise der Trend hinsichtlich der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses genau anders, und zwar in immer strukturiertere Programme. Wie diese beiden Ansätze und Anforderungen unter einen Hut gebracht werden sollten, bleibt an dieser Stelle offen.

Als Zweites ist nochmals auf die implizierten Bilder des hochschulischen Lernens zu verweisen, die es auf der Lehrenden- wie auch auf der Studierenden- seite gibt. Welche Vorstellungen existieren rund um die Bedürfnisse der Studierenden? Gibt es tatsächlich studienstrukturelle Präferenzen von Studierenden? Hier gibt es hinsichtlich der zeitlichen und örtlichen Gestaltung von Studiengängen unerwartete Resultate (Buß 2019: 174). So wurden in einem deutschen Bundesland an mehreren Hochschulstandorten Wunschgrößenordnungen der Flexibilisierung erhoben (wie, wo, wann und welche Formate). Hier wünschen sich 40 % der Studierenden mehr Wahlmöglichkeiten und davon wieder 50 % fachfremde Wahlmöglichkeiten, also eine hohe inhaltliche Flexibilität. Nur 23 % wünschen sich Blockveranstaltungen. Auch nur 24 % wünschen sich Online-Angebote und 76 % bevorzugen Präsenzlehre und insgesamt zwischen 18 und 20 Semesterwochenstunden als optimale Lernbelastung. Stattfinden sollen diese zwischen 9 und 16 Uhr. Interessant ist auch, dass die überwiegende Zahl der Studierenden dies Montag bis Freitag in diesem Zeitraum wünscht. Hinsichtlich der Formate zeigt sich, dass sich die Studierenden solche wünschen, welche sich an biografischen Situationen orientieren und zwischen Vollzeit und Teilzeitstudienformen gewechselt werden kann. Die Befunde betreffen nur an ausgewählten Universitäten befragte Studierende eines deutschen Bundeslandes. Es gäbe gewiss andere Ergebnisse, wenn man berufstätige Studierende oder Studierende in berufsbegleitenden Studiengängen befragen würde. Interessant wäre es sicherlich auch Personen zu befragen, die ein Studieninteresse haben, aber an den Strukturen scheitern.

Menschen, die in einem Lebensentwurf mehrere Anforderungen zu bewältigen haben, würden sicher andere Flexibilisierungswünsche äußern. Studienprozesse werden dann verlangsamt und verunmöglicht, wenn plötzlich kranke Kinder zu versorgen sind, Betreuungspflichten auftauchen oder berufliche Flexibilität gefordert wird. Wie kann eine gute Mischung zwischen Struktur, Angebot, Verlässlichkeit, Dynamik und gemeinsamen Zielvereinbarungen aussehen? Fragen über Fragen. Welche Varianten und Erfahrungen es bezüglich verschiedener Modelle gibt, wird in den Kapiteln der Publikation zur Studierbarkeit dargelegt und diskutiert.

Literaturnachweis

- Alheit, P. (2009): Exklusionsmechanismen des universitären Habitus: Unsichtbare Barrieren für Studierende auf dem „zweiten Bildungsweg“. Hessische Blätter für Volksbildung 59(3), 215–226.
- Bargel, T. (2013): Studieren in Teilzeit als Beitrag zur Flexibilisierung des Hochschulstudiums. Definitionen, Daten, Konzepte, Erfahrungen, Positionen und Prognosen für Baden-Württemberg. Universität Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (69).
- Becher, T. & Trowler, P. R. (2001): Academic Tribes and Territories (2nd Ed.). Buckingham/Philadelphia: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Birke, B./Blümel, F./Meznik, M. (2019): Qualitätssicherung an österreichischen Hochschulen – Studierbarkeit. Bericht gemäß § 28 HS-QSG. Wien: facultas.
- Burck, K./Grendel, T. (2011): Studierbarkeit – ein institutionelles Arrangement? Zeitschrift für Hochschulentwicklung 6(1), 99–105.
- Buß, I. (2019): Flexibel studieren – Vereinbarkeit ermöglichen: Studienstrukturen für eine diverse Studierendenschaft. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-26206-8>.
- DSW (Hrsg.) (2002): 1921–2001. Deutsches Studentenwerk. Bonn/Berlin.
- Foucault, M. (1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (erste dt. Auflage ebd. 1976).
- Konegen-Grenier, C. (2002): Studierfähigkeit und Hochschulzugang. Köln: Dt. Inst.-Verl.
- Ryan, R. M./Deci, E. L. (2000): Self-determination theory and the facil-

itation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 55(1), 68–78.

- Schrode, N./Hemmer-Schanze, C. (2015): Studieren à la Carte? Nutzen, Wirkungen und Chancen eines à la Carte Studiums. Ergebnisse der Evaluationsforschung zur empirischen Testung des „à la Carte“-Modells wissenschaftlicher Weiterbildung der Alanus Hochschule aus der ersten Wettbewerbsrunde, 1. Phase. München/Schwifting.
- Schulmeister, R. (2007): Der „Student Lifecycle“ als Organisationsprinzip für E-Learning. In: Keil, R./Kerres, M./Schulmeister, R. (Hrsg.): *eUniversity – Update Bologna*. Münster: Waxmann, 45–77.
- Serres, M. (2013): *Erfindet euch neu! Eine Liebeserklärung an die vernetzte Generation*. Berlin: Suhrkamp.
- Zaussinger, S. et al. (2016): *Studierenden Sozialerhebung 2015. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Band 2: Studierende*. Wien: IHS.

3 Flexible Gestaltung von Studieneingangsphasen

Einleitung

von **Michael Meznik**

Wer mit der hochschulpolitischen Diskussion in Österreich vertraut ist, denkt beim Wort „Studieneingangsphase“ wahrscheinlich zuerst an die einschlägigen Bestimmungen des Universitätsgesetzes (UG 2002), das seit seinem Inkrafttreten für Studien an öffentlichen Universitäten die Schaffung einer „Studieneingangsphase“ vorsieht. Diese sollte Studierenden zu Beginn des Studiums einen Überblick über die „einführenden und das Studium besonders kennzeichnenden Fächer(n)“ (§ 66 Abs. 1 UG 2002, idF vom 09.08.2002) bieten und so auch Anhaltspunkte für eine individuelle Prüfung der Studienwahl liefern.

In der Folge mehrerer Novellierungen des UG 2002 wandelte sich neben der Bezeichnung – aus „Studieneingangsphase“ wurde ab 2009 „Studien-
eingangs- und Orientierungsphase (StEOP) – auch der Charakter des Instruments (vgl. Unger et al. 2015: 37 ff.): Die zunächst vor allem im Sinne einer Hilfestellung für Studierende konzipierte StEOP erhielt zwischenzeitlich stärkere restriktive Züge. So galt vorübergehend, dass im Falle des Nicht-Bestehens einer – nur einmal möglichen – Wiederholung von StEOP-Prüfungen eine erneute Zulassung zum selben Studium an der jeweiligen öffentlichen Universität nicht mehr möglich ist.

In der praktischen Umsetzung der StEOP durch die Universitäten vermischten sich letztlich unterschiedliche Momente: Einerseits zielte die StEOP auf eine möglichst frühzeitige und umfassende Information der Studienanfängerinnen und Studienanfänger über Inhalte und Anforderungen des Studiums. Wie von Kritikerinnen und Kritikern der StEOP befürchtet, fungierte sie jedoch in manchen stärker nachgefragten Studien auch als indirekte Zugangsregelung, durch die die Studierendenzahlen näher an die verfügbaren Ressourcen der jeweiligen Universität angenähert werden sollten (vgl. ebd.: 30). Durch die Ausweitung bundesweiter Kapazitätsbeschränkungen und die

zwischenzeitlich für die öffentlichen Universitäten bestehende Möglichkeit, unter bestimmten Voraussetzungen Aufnahme- oder Auswahlverfahren einzuführen, sollte die StEOP jedoch wieder verstärkt ihre ursprüngliche Aufgabe einer Orientierungshilfe für die Studierenden erfüllen können (vgl. Dibiasi/Unger 2019: 334).

Unabhängig von der dargestellten Entwicklung der Studieneingangsphase an den öffentlichen Universitäten gilt: Der Einstieg in das Studium an einer Hochschule ist für Studienanfängerinnen und Studienanfänger eine herausfordernde Phase, in der auch Weichenstellungen für den weiteren Studienverlauf erfolgen. Hochschulen sind daher aufgefordert, durch gezielte Angebote und die Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen zum Gelingen des Übergangs in die Hochschule und zur Schaffung der Voraussetzungen für erfolgreiche Studienverläufe beizutragen. In diesem Sinne fokussiert auch die Nationale Strategie zur sozialen Integration in der Hochschulbildung (BMBWF 2017: 24 f.) im Rahmen einer Aktionslinie den Einstieg in das Studium als Handlungsfeld zur Verringerung von Studienabbrüchen. Auch ein Blick in die aktuelle Praxis der österreichischen Hochschulen zeigt, dass die Bedeutung eines guten Starts klar erkannt wurde und folglich Maßnahmen zur Beratung, Betreuung und Unterstützung von Studierenden auch bewusst früh, nämlich beim Übergang zur Hochschule oder zu Studienbeginn“ (Birke et al. 2019: 88) ansetzen.

Angesichts zunehmender Heterogenität der Bildungsbiografien, Vorerfahrungen und Lebensumstände der Studienanfängerinnen und -anfänger gewinnen flexible Zugänge zur Gestaltung des Einstiegs in ein Studium an Bedeutung. Hier setzten auch die Beiträge des Forums an und boten neben einem Überblick der Aktivitäten deutscher Hochschulen insbesondere Einblicke in die Praxis zweier Hochschulen.

Wie vielfältig die Möglichkeiten und Ansatzpunkte für Hochschulen sind, um Studierende bei den ersten Schritten an der Hochschule zu unterstützen, zeigt der Beitrag von Lukasz Hill, der die wesentlichen Ergebnisse einer im Rahmen des nexus-Projektes der Deutschen Hochschulrektorenkonferenz durchgeführten Studie (Key/Hill 2018) vorstellt und zugleich gestützt auf die Erfahrung zahlreicher deutscher Hochschulen strukturelle Voraussetzungen für die erfolgreiche Gestaltung von Maßnahmen im Kontext der Studieneingangsphase beschreibt.

Den Ansatz einer inhaltlich und auch zeitlich flexiblen Gestaltung des Studieneinstiegs stellt der Beitrag von Claudia Goll am Beispiel des

MINT-Kollegs Baden-Württemberg, einer gemeinsamen Einrichtung des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT) und der Universität Stuttgart, vor. Hier werden durch eine Kombination aus Orientierung, gezielter Wissensförderung und Studienmodellen individueller Geschwindigkeit die Erfolgschancen von Studienanfängerinnen und Studienanfängern in technischen, ingenieurs- und naturwissenschaftlichen Studiengängen deutlich erhöht.

Den vielfältigen Aktivitäten der Queen's University Belfast im Kontext der Aufnahme eines Studiums widmet sich der Beitrag von Maria Lee. Hier wird ein systematischer, an konkreten Zielen orientierter, zugleich aber flexibel handhabbarer Ansatz der Gestaltung des Studieneinstiegs sichtbar, der die Bedarfe unterschiedlicher Gruppen von Studierenden, aber auch einzelner Studierender berücksichtigt.

Der Weg von der Beurteilung des Qualitätsmanagementsystems einer Hochschule durch Gutachterinnen und Gutachter zur Zertifizierungsentscheidung besteht aus zwei Schritten. Der erste Schritt setzt sich mit der Frage auseinander, wie die Gutachterinnen und Gutachter ihre Beurteilungen anhand der Standards bzw. Kriterien zum Ausdruck bringen, d. h. hauptsächlich welche Bewertungsskala zum Einsatz kommt. Der zweite Schritt fokussiert die Frage, wie die Beurteilungen anhand der Bewertungsskala durch die Gutachterinnen und Gutachter zu einer Zertifizierungsentscheidung durch das zuständige Gremium führen.

Literaturnachweis

- Birke, Barbara/Blüml, Frances/Meznik, Michael (2019): Qualitätssicherung an österreichischen Hochschulen – Studierbarkeit. Bericht gem. § 28 HS-QSG. Wien: facultas.
- BMBWF (2017): Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung. Für einen integrativeren Zugang und eine breitere Teilhabe. Wien: BMBWF.
- Dibiasi, Anna/Unger, Martin (2019): Die Studieneingangsphase an öffentlichen Universitäten in Österreich. In: Schubarth, Wilfried/Mauermeister, Sylvi/Schulze-Reichelt, Friederike/Seidel, Andreas (Hrsg.): Alles auf Anfang! Befunde und Perspektiven zum Studieneingang. Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung (4). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, 325–335.

- Key, Olivia/Hill, Lukasz (2018) (unter Mitarbeit von Thimo von Stuckrad, Robert Hawemann und Laura Wallor): Modellansätze ausgewählter Hochschulen zur Neugestaltung der Studieneingangsphase. Berlin: HRK.
- Unger, Martin/Thaler, Bianca/Dibiasi, Anna/Grabher, Angelika/Zaussinger, Sarah (2015): Evaluierung der Studieneingangs- und Orientierungsphase (StEOP). Wien: IHS.

Studieneingangsphase und Studienerfolg

von **Lukasz Hill**

1 Einleitende Überlegungen

Die Studieneingangsphase gilt als besonders kritische Phase eines Studiums, da in keiner anderen Phase während eines Studiums so viele Studierende ihr Studium abbrechen (Heublein et al. 2010). Der Zeitraum unmittelbar vor Hochschuleintritt und die ersten beiden Semester sind von einer hohen Anpassungsleistung der Studierenden geprägt. Diese Leistung hängt von den individuellen (bildungs-)biografischen Voraussetzungen, dem Typus der Hochschule und den spezifischen institutionellen und fachlichen Studienanforderungen ab (Bosse/Trauwein 2014).

Vom Erfolg in der Studieneingangsphase hängt auch unmittelbar der Studienerfolg ab. Der Studienerfolg wird in der Literatur als ein multidimensionales Konzept verstanden, welches von zahlreichen Faktoren geprägt wird. Gegenwärtige Theorien zum Studienerfolg orientieren sich daher an der Beschreibung von Bedingungen gelingender multidimensionaler Adaption zwischen Individuum und Institution, den individuellen Studienzielen und den institutionalisierten Anforderungen (Bosse et al. 2014; Heublein 2014). Es ist nach dieser Sichtweise nicht nur die akademische Leistungsfähigkeit, die über einen erfolgreichen Studienstart und Studienverlauf entscheidet, sondern auch eine Vielzahl weiterer individueller Faktoren (u. a. Herkunft, Persönlichkeit, Studierverhalten) und institutioneller Studienbedingungen (Isleib/Heublein 2015).

2 Faktoren des Studienerfolgs und -abbruchs

In der Forschung wird der erfolgreiche Studienverlauf mit der Bewältigung von Studienanforderungen verbunden, die wiederum als ein komplexes Konstrukt von individuellen Voraussetzungen, Studienzielen und institutionellen Rahmenbedingungen konzeptualisiert werden (Bosse/Trauwein 2014: 45). Im deutschsprachigen Forschungsraum ist der sozialisatorisch-integrative Ansatz weit verbreitet. Die Studienanforderungen werden nach Heublein et al. (2010) durch Leistungsfähigkeit, Studienmotivation, Studienbedingungen, akademische und soziale Integration und psychische Ressourcen beeinflusst, wobei reziproke Beziehungen und Rückkoppelungen bestehen.

Gegenwärtige empirische Beiträge zum Studienverlauf orientieren sich generell an der systematischen Beschreibung und empirischen Validierung von Bedingungen einer gelungenen Sozialisation und Anpassung zwischen Individuum und Hochschule, zwischen individuellen Studienzielen und den disziplinären Anforderungen der Hochschule (Bosse et al. 2014; Heublein 2014; Isphording/Wozny 2018).

Anhand der Literatur lassen sich dabei folgende Faktoren identifizieren: soziodemografische Merkmale, individueller Studienprozess, organisatorischer Studienprozess. In der Forschung werden leistungsbezogene Schwierigkeiten (z. B. Mathematik, sprachliche Kompetenz), organisatorische Herausforderungen (z. B. Zeitmanagement, Flexibilität des Angebots) und soziale und sozioökonomische Aspekte des Studiums (z. B. Finanzierung, soziale Integration) identifiziert (Bosse et al. 2014; Grützmacher/Willige 2016; Hanft et al. 2016).

Vor dem Studium und währenddessen spielt die soziale Lage eine wichtige Rolle. Zahlreiche Dimensionen sozialer Ungleichheit (z. B. Möglichkeiten der Freizeitgestaltung, Wohnsituation, Einkommen) beeinflussen nicht nur die Entscheidung darüber, ob und in welcher Disziplin ein Studium aufgenommen wird, sondern auch den Studienort und Studienverlauf (Middendorf et al. 2013: 12 ff.). Ein weiterer bedeutender Faktor ist hierbei die Bildungsherkunft. Studien zeigen, dass der Bildungsstand der Eltern die Studienentscheidung, Studierfähigkeit und Erwartungen an das Studium nachhaltig beeinflussen (Becker/Hecken 2007). Darüber hinaus studieren Personen mit Migrationshintergrund seltener und nutzen spezifische Unterstützungsangebote in der Studieneingangsphase nicht so häufig wie Studierende ohne Migrationshintergrund (Muskatewitz et al. 2015: 24).

Bezüglich der Bildungssozialisation haben besuchte Schularten, Berufsausbildung sowie Übergangstätigkeiten Auswirkungen auf die Wahl des Studiums und die Motivation der Studierenden. Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung sind in Hinblick auf die Wahl des Studiengangs sicherer und motivierter (De Witt/Karolyi 2015; Lübber/Berg 2014). Darüber hinaus sind Abiturientinnen und Abiturienten hinsichtlich der fachlichen Studienvoraussetzungen im Durchschnitt besser auf das Studium vorbereitet als diejenigen, die ihre Hochschulzugangsberechtigung auf eine andere Weise erworben haben (Heublein/Wolter 2011).

In Bezug auf die Problematik der Studienwahl wird beobachtet, dass bei Personen, die bei der Entscheidung für ein Studium unsicher, in geringem Maße informiert waren und ihre Berufsaussichten schlechter einschätzen, die Wahrscheinlichkeit des Abbruchs steigt (Hadjar/Becker 2004).

Eine Studie von Blüthmann et al. (2008) verweist auf die bedeutsame Rolle kognitiver Leistungsfähigkeit im Kontext des Studienverlaufs. Die Ergebnisse der Studie sprechen ausdrücklich dafür, dass gerade in naturwissenschaftlichen Studiengängen die Differenz zwischen schulisch geprägten Vorkenntnissen und den Studienanforderungen eine wichtige Rolle für die Entscheidung für oder gegen den Studienabbruch spielt.

Neben der Leistung beeinflusst auch die Studienform den Studienverlauf. Heublein und Wolter (2011) stellen zusammenfassend fest, dass in Bachelorstudiengängen die Entscheidung für den Studienabbruch sowohl von Leistungsproblemen als auch von Studienbedingungen abhängig ist. Robbins et al. (2004) weisen darauf hin, dass studienspezifische Fähigkeiten, akademische Ziele und die Stärke der Identifikation mit der Hochschule einen größeren Einfluss auf das Abbruchverhalten haben, als bis dahin erwartet.

Um den Studienabbruch zu verringern und den Studienerfolg nachhaltig zu sichern, sollten Studieneingangsphasen wechselseitig adaptiv gestaltet werden. Dies bedeutet, dass einerseits die soziale und kompetenzbezogene Adaptionsleistung der Studienanfängerinnen und Studienanfänger von den spezifischen Anforderungen der Studiengänge und des Typus der Hochschule gezielt unterstützt wird. Andererseits sollten die Strukturen und Prozesse der Studieneingangsphase selbst so reflexiv, flexibel und adaptiv gestaltet werden, dass sie insbesondere ihre sozialen Erwartungen an die veränderten und zunehmend heterogenen Studierendenschaften anpassen.

3 Welche Maßnahmen treffen die deutschen Hochschulen?

Kritischer Ausgangspunkt für die Forderung nach einer reformierten Studieneingangsphase sind unabhängig von der Fachdisziplin hohe Studienabbruchsquoten. Im Kern bedeutet dies, dass entsprechende Reformversuche der Studieneingangsphase darauf abzielen, die Studienabbruchsquoten zu verringern und den Studienerfolg nachhaltig zu sichern. Die dargestellte Typologie basiert auf den Ergebnissen der im Rahmen des nexus-Projektes¹ durchgeführten Studie und Auswertung der Daten des CHE-Rankings (Key/Hill 2018; Hill/Key 2019).

a. Studienorientierung:

Bei diesem Typus ist die vorherrschende Zielsetzung die Orientierung im Studium. Es ist der am weitesten verbreitete Typus von Programmen zur Unterstützung der Studieneingangsphase. Empirisch umfasst dieser Typ Wochen der Studienorientierung, studienvorbereitende Tage, „Campustage“ oder „Orientierungswochen“. Sofern alle Studierenden einer Hochschule oder die Studierenden mehrerer Fachgruppen adressiert sind, handelt es sich mehrheitlich um Programme zur generisch-organisatorischen Studienorientierung, während Programme für die Studierenden eines bestimmten Studiengangs bzw. Fachbereichs häufiger fachbezogen sind und also disziplinspezifische Kompetenzen vermitteln. Häufig werden dabei Beratungselemente einbezogen. Sowohl die Komponenten der fachbezogenen Programme als auch die der Programme zur Studienorientierung sind fast immer additiv und damit nicht anrechenbar. Sie werden fast ausschließlich zum Semester- oder Vorlesungsbeginn angeboten und finden im Präsenz-Modus statt.

b. Fachliche Orientierung:

Bei diesem Typus ist die vorherrschende Zielsetzung die fachliche Orientierung (Orientierungsstudium). Fachliche Orientierungsprogramme laufen häufig über ein oder zwei Semester und haben bestimmte Fachbereiche/

¹ Ein Projekt der deutschen Hochschulrektorenkonferenz, siehe <https://www.hrk-nexus.de/>, aufgerufen am 12.11.2019.

Studiengänge oder alle Studierenden einer Hochschule als Zielgruppe. Charakteristisch für diese Programme sind die curriculare Verankerung und die Anerkennung der erbrachten Leistungen. Neben fachlich bezogenen Veranstaltungen werden auch nicht-fachspezifische Seminare angeboten.

c. Zeitliche Flexibilisierung:

Zeitliche Entlastung als dominante Zielsetzung eines Programms heißt in der Regel eine zeitliche Streckung des Studiums in den ersten zwei bis drei Semestern. Die Anrechenbarkeit eines solchen Programms ist somit ein kennzeichnendes Merkmal. Häufig gibt es aber auch Mischformen, die andere Zielsetzungen miteinschließen, z. B. spezifischen Defizitausgleich oder Defizitausgleich und Kompetenzaufbau. Ergänzende Komponenten haben häufig einen organisatorischen oder methodischen Bezug, z. B. die Erleichterung der Studienorganisation durch Mentoren oder Workshops zu Lernstrategien. Die adressierten Zielgruppen sind immer spezifisch – in der Regel Studierende eines bestimmten Studiengangs oder solche, die nach der Teilnahme an Wissens- und Kompetenztests angesprochen werden.

d. Defizitausgleich:

Die Zielsetzung der Programme im Rahmen des Defizitausgleichs ist der Ausbau oder Aufbau von fachlichen Kenntnissen und Kompetenzen. Damit beziehen sich Angebote in diesem Bereich unmittelbar auf einen der in der Literatur diskutierten Faktoren zur Gewährleistung bzw. Verbesserung des Studienerfolgs, da Gefälle zwischen schulisch erworbenen Wissens- und Kompetenzbeständen der Studierenden und disziplinären Erwartungen und Anforderungen ausgeglichen werden sollen.

e. Kompetenzaufbau:

Programme, deren zentrale Zielsetzung der Kompetenzaufbau ist, sind sehr zahlreich in allen Fächern vertreten. Die Programme richten sich an Studierende eines bestimmten Fachbereichs bzw. an alle, wenn der Kurs ein Bestandteil eines Studienmoduls ist (z. B. wissenschaftliches Arbeiten). Der Gestaltungsfokus dieser Programme ist inhaltlich und hat einen Fach- und Methodenbezug. Sie zeichnen sich oft durch curriculare Verankerung aus und werden als Leistung angerechnet. Solche Maßnahmen starten üblicherweise mit dem Semester und sind häufig semesterbegleitend. Programme dieses Typs finden im Präsenz-Modus statt, teilweise auch in Kombination mit Online-Angeboten.

4 Welche Erfolgsfaktoren lassen sich identifizieren?

Voraussetzung für die Entwicklung von Maßnahmen-Programmen im Kontext der Studieneingangsphase ist eine enge Kooperation auf allen organisatorischen Ebenen und eine Vorabanalyse des Bedarfs.

Die Erfahrung vieler deutschen Hochschulen zeigt, dass die enge Kooperation und Koordination zwischen Akteuren auf allen Organisationsebenen einen Erfolgsfaktor für die Zielerreichung darstellt. Dies bedeutet, dass frühzeitig Prorektorinnen bzw. -rektoren und Vizepräsidentinnen bzw. -präsidenten für Studium und Lehre, Studiendekaninnen und -dekane, Studiengangverantwortliche, Lehrende, Projektkoordinatorinnen bzw. Projektkoordinatoren und insbesondere Verwaltungsakteure an der Konzeptualisierung, Planung und Implementierung eines Programms zu beteiligen sind. Von besonderer Bedeutung ist die Entwicklung eines zentralen Projektmanagements, das Rollen, inhaltliche Beiträge, Fristen und Ressourcen benennt und kontrolliert. Die Wirkung als auch interne Legitimation der Studieneingangsphase und der Unterstützungsmaßnahmen können sich erheblich verbessern, wenn diese auf Basis einer systematischen Analyse des tatsächlichen Bedarfs entwickelt werden.

An der Hochschule Karlsruhe haben beispielsweise an der Institutionalisierung des Programms mehrere Organisationseinheiten der Hochschule mitgewirkt. Das Programm ist im Rektorat entstanden und unterliegt sowohl dem Dekanat für Studienangelegenheiten als auch der Zuständigkeit des Centrums-Service und Lehre. Der Ausgangspunkt für die Konzeptualisierung und Durchführung des Programms war die Ausschreibung des Bundeslandes. Das zentral erstellte Konzept wurde anschließend den Fakultäten vorgestellt.

Das Programm sollte strategisch im Hochschulentwicklungsplan und den Strategien der Fakultäten oder Fachbereiche verankert werden.

Die Angliederung eines Projekts direkt bei der Hochschulleitung und die strategische Verankerung des Programms stellen die zweite Grundlage des Erfolgs dar. Dies ermöglicht die Einbindung des Projekts in die Gesamtkonzeption der Hochschule und trägt zur Sicherung der Kontinuität des Programms bei.

Das Programm College+ der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus-Senftenberg (BTU) ist strategisch im Hochschulentwicklungsplan der BTU verankert. Auch das Brandenburgische Hochschulgesetz lässt die

rechtliche Möglichkeit eines Orientierungsstudiums zu. College+ ist ein Orientierungsstudium, das unentschlossenen Studieninteressierten über zwei Semester lang die Möglichkeit bietet, verschiedene Studiengänge der BTU teilweise zu studieren und speziell auf ihre Bedarfe abgestimmte Orientierungs-, Sprach- und Mathematikurse zu besuchen. Ziel des Programms ist es, eine individuell passgenaue Studienwahl zu ermöglichen und somit zur Studierzufriedenheit und letztendlich zum Studienerfolg beizutragen.

Ein abgestimmtes Curriculum und die modulare Verankerung des Programms sind notwendig, um die Motivation der Studierenden zu steigern.

Es ist es wichtig, die angebotenen Maßnahmen mit dem Curriculum zu verzahnen, wobei die Gesamtgestaltung der ersten Semester in den Fokus genommen wird. Durch Vergabe von Leistungspunkten für die Veranstaltungen, Anrechnung überfachlicher Seminare und beispielsweise die Anerkennung von Projektarbeiten als Praktikumsleistung kann nicht nur der Einstieg ins Studium erleichtert, sondern auch die Motivation für die Teilnahme und in der Folge für das gesamte Studium gefördert werden.

Als beispielhaft gilt hierbei die Basic Engineering School (BASIC) der Technischen Universität Ilmenau. Sie zeichnet sich durch eine curriculare Verankerung der Inhalte und die Anerkennung aller erbrachten Leistungen aus. Die semesterbegleitende interdisziplinäre Projektarbeit, bei der Studierende während der ersten beiden Semester die Aufgabe erhalten, in Kleingruppen von drei bis vier Studierenden einen „Autonomen Miniaturtransporter“ (AMT) zu konstruieren, zu bauen und zu programmieren, wird als Pflichtpraktikum anerkannt.

Eine alternative Regelstudienzeit sichert die BAföG-Fähigkeit² der Programme und kann Problemen mit der Studienfinanzierung entgegenwirken.

2 Das Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) regelt die staatliche Unterstützung für die Ausbildung von Schülerinnen und Schülern sowie Studierenden in Deutschland. Die Förderungshöchstdauer richtet sich bei Studiengängen grundsätzlich nach der Regelstudienzeit.

Die Erfahrung vieler deutscher Hochschulen zeigt, dass die Einführungs- und Orientierungsprogramme, die ganze Semester umfassen und als Vollzeitstudium angelegt sind, möglichst in den jeweiligen fachspezifischen Prüfungs- und Studienordnungen zur Regelstudienzeit hinzugerechnet werden sollten. Sie sind dadurch attraktiver für Studierende, die das Studium nicht ausschließlich über ihre Eltern finanzieren, da Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Vollzeitstudienprogrammen BAföG-berechtigt sind.

Ein besonderer Fokus der Programme sollte auf dem Erwerb von Schlüsselkompetenzen zur Erhöhung der Studierfähigkeit liegen.

Besondere Bedeutung kommt in der Studieneingangsphase dem Beherrschen von Fähigkeiten wie Methoden und Techniken wissenschaftlichen Arbeitens, dem selbstständigen Lernen und dem Zeitmanagement zu. Die Aneignung dieser Kompetenzen kann insbesondere die Chancen von nicht über einen gymnasialen Weg qualifizierten Studierenden erhöhen, das Arbeitspensum und die fachlichen Anforderungen zu Beginn des Studiums zu bewältigen (vgl. auch Heublein et al. 2017: VIII).

Das Leuphana College ist ein Studienprogramm an der Leuphana Universität Lüneburg. Das erste Semester wird das Leuphana-Semester genannt. Es beginnt mit der Startwoche (vor Vorlesungsbeginn), die zugleich praxisnahe Werkstatt und Forum für Ideen ist. In der Startwoche gewinnen die Studierenden durch die erste akademische Mitarbeit an einem gesellschaftlichen Projekt – unter Anleitung einschlägiger Fachleute – sowie durch die Zusammenarbeit mit anderen Erstsemester-Studierenden einen ersten Eindruck von der Art und Weise, wie am Leuphana College wissenschaftliche Arbeit, gesellschaftliche Praxis und Verantwortung sowie allgemeine Bildungsziele miteinander verbunden werden.

Beratung und Unterstützung sollten besonders nicht-traditionelle Studierende ansprechen und informieren.

Da eine systematische Beratung aller Studienanfängerinnen und -anfänger mit enormem Aufwand verbunden wäre, ist eine gezielte Ansprache nicht-traditioneller Studierender (und beispielsweise auch von Bewerberinnen und Bewerbern mit unterdurchschnittlicher Hochschulzugangsberechtigungsnote) zweckmäßig, wie die Erfahrungen deutscher Hochschulen zeigen. Mit ihrem

dem Studium vorgelagerten und die Studieneingangsphase begleitenden „Step by Step“-Programm für beruflich Qualifizierte ist die Universität Mainz ein Vorbild. Denn das Förderprogramm zeigt, dass ein Zuschnitt der Beratung und Unterstützung auf beruflich Qualifizierte Defizite gezielter ausgleichen, spezifische Potenziale heben und somit Leistungsunterschiede zu traditionellen Studierenden reduzieren kann.

Detaillierte, begleitende (formative) Evaluationen der Maßnahmen und die Wirkungsmessung sind unverzichtbare Elemente eines guten Programms.

Die Evaluation der Maßnahmen eines Programms sollte die Frage beantworten, inwieweit und in welcher Art und Weise ihre Einführung tatsächlich zu einer Annäherung an die jeweiligen Programmziele geführt hat und welche Wirkungen die Maßnahmen darüber hinaus erzielen. Dabei sollte schon bei der Maßnahmenplanung im Rahmen der Studiengangsentwicklung mit empirisch belastbaren Wirkungshypothesen gearbeitet werden, die der Komplexität des wechselseitigen Adaptions- und Studiengeschehens Rechnung tragen und über das einfache Input-Output-Modell hinausgehen. Methodische Basis könnten zum Beispiel die Betrachtung von Studienverlaufs- und Notenstatistiken, Abbruchquoten oder auch Befragungen von Studierenden, Absolventinnen und Absolventen oder Dozentinnen und Dozenten sein.

Die Lehre sollte weitestgehend durch hauptamtliches Personal erfolgen, um den Wissenstransfer und die Bindung an die Hochschule zu fördern.

In den Programmen angebotene Lehrveranstaltungen sollten vorwiegend durch hauptamtliches Personal durchgeführt werden. Damit wird der Wissenstransfer innerhalb der Hochschule gewährleistet und es können möglicherweise Veränderungsprozesse angestoßen werden. Ausschlaggebend für den Erfolg eines Programms sind der persönliche Kontakt und die Betreuung durch Lehrende, die nicht nur enger an die Hochschule gebunden sind, sondern mit denen sich auch die Studierenden eher identifizieren können, weil sie auch im späteren Verlauf des Studiums Lehrveranstaltungen bei denselben Lehrkräften besuchen oder von ihnen betreut werden.

An der Hochschule Rosenheim wurden im Rahmen der „PRO-Aktiv“-Maßnahme forschungsbasierte Lern- und Lehrkonzepte ausgewählt, deren Wirksamkeit durch eine begleitende Evaluation bestätigt ist. Die Besonderheit dieser Methoden ist, dass sie vorrangig auf Verständnisschwierigkeiten bei Studierenden abzielen, diese aufdecken und beheben können. Ferner fördern sie das konzeptuelle Verständnis der Studierenden. An der Hochschule Rosenheim werden in der Grundlagenvorlesung Physik die aktivierenden Lehrmethoden „Just in Time Teaching“, „Peer Instruction“ und „Tutorials“ seit drei Jahren eingesetzt. Von einer professionalisierten Lehre profitieren nicht zuletzt die Studierenden in den MINT-Fächern stark.

Praxisbezug und Methoden zur didaktischen Aktivierung können durch Förderung der individuellen Lernstile motivationsfördernd wirken.

Durch die Umgestaltung der Lehrveranstaltungen, etwa durch aktivierende Lehr- und Lernformate, die Vermittlung von Praxis- und Wissenschaftsbezügen oder die Ansprechbarkeit der Lehrenden, werden Motivation und Fachidentifikation der Studierenden gefördert und der Studienerfolg indirekt beeinflusst.

An der Technischen Universität Ilmenau wird in der Lehre ein übungs- und anwendungsorientiertes Lehrmodell angesetzt, das von einem dynamischen Wissenszuwachs ausgeht. Ziele sind eine kompetenzentwickelnde Lehre und eine fachübergreifende und interdisziplinäre Vermittlung von ingenieurwissenschaftlichem Grundwissen. Bezüglich der Kompetenzen zielt BASIC auf die Erfassung bzw. Messung und Entwicklung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen hinsichtlich der Anforderungen an Ingenieure und Ingenieurinnen und deren Employability.

Feste Seminar- oder Lerngruppen im ersten Studienjahr unterstützen die soziale Integration.

Neben der Fachbindung an das Studium sind der Zusammenhalt und die Dynamik zwischen den Studienanfängerinnen und -anfängern zentral für den Erfolg in der Studieneingangsphase. Eine früh etablierte Gruppenzugehörigkeit und die Vernetzung der Studierenden untereinander leisten einen

wichtigen Beitrag zur sozialen Integration und Studienmotivation. Eine bessere Vernetzung der Studienanfängerinnen und -anfänger zu Beginn des Studiums kann außerdem die individuelle Orientierung in der Eingangsphase erleichtern und die Bindung an die Hochschule stärken.

Peer-Group-Elemente fördern die soziale Integration und Motivation.

Die Stärkung der sozialen Integration und Studienmotivation kann durch direkte Ansprechpartnerinnen bzw. -partner gefördert werden. Je nach Möglichkeiten der Hochschule und der Neugestaltung des Programms sollten hierbei Studierende höherer Semester, vorzugsweise ehemalige Teilnehmende des Programms, als Mentorinnen bzw. Mentoren oder Tutorinnen bzw. Tutoren dienen. Ein niederschwelliger Zugang zu Beratung „aus erster Hand“ durch diese Peer-Group-Elemente fördert die soziale Integration der Studienanfängerinnen und -anfänger.

5 Fazit

Anhand der aufgelisteten Erfolgsfaktoren lassen sich erste Rückschlüsse auf erfolgsversprechende und zukunftsfähige Modelle der Studieneingangsphase ableiten. Mit zunehmender sozialer, kultureller und bildungsrelevanter Heterogenität der Studienanfänger/innen werden sich in der Zukunft solche Modelle verbreiten, die den Übergang ins Studium als eine mehrsemestrige Phase der persönlichen und fachbezogenen Entwicklung sehen und eine (Um- und Neu-)Orientierung ermöglichen. Solche Modelle der Studieneingangsphase lassen sich als mehrsemestrige, curricular verankerte, praxisbezogene und durch innovative Lehr-Lern-Formate ausgezeichnete Programme beschreiben.

Literaturnachweis

- Becker, Rolf/Hecken, Anna Etta (2007): Studium oder Berufsausbildung? Eine empirische Überprüfung der Modelle zur Erklärung von Bildungsentscheidungen von Esser sowie von Breen und Goldthorpe. In: Zeitschrift für Soziologie 2(36), 100–117.
- Blüthmann, Irmela/Lepa, Steffen/Thiel, Felicitas (2008): Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. In: Zeitschrift für

Erziehungswissenschaft 11(3), 406–429.

- Bosse, Elke/Schultes, Konstantin/Trauwein, Caroline (2014): Studierfähigkeit als individuelle und institutionelle Herausforderung. Change – Hochschule der Zukunft, Band 3. Hamburg: Universität Hamburg.
- Bosse, Elke/Trauwein, Caroline (2014): Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. In: Zeitschrift für Hochschulforschung 9(5), 41–62.
- De Witt, Claudia/Karolyi, Heike (2015): Ergebnisse zur Bedarfsanalyse im Teilprojekt: Optimierung der Studieneingangsphase für beruflich Qualifizierte (BQ) im B.A. Bildungswissenschaft. Hagen: FernUniversität Hagen.
- Grützmacher, Judith/Willige, Janka (2016): Die Studieneingangsphase aus Studierendensicht. Ergebnisse aus dem Studienqualitätsmonitor 2015. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.
- Hadjar, Andreas/Becker, Rolf (2004): Warum einige Studierende ihr Soziologie-Studium abbrechen wollen. Studienwahlmotive, Informationsdefizite und wahrgenommene Berufsaussichten als Determinanten der Abbruchneigung. In: Soziologie 3(33), 47–65.
- Hanft, Anke/Bischof, Franziska/Prang, Bianca (Hrsg.) (2016): Studieneingangsphase – Perspektiven aus der Begleitforschung zum Hochschulpakt Lehre. Koordinierungsstelle der Begleitforschung des Qualitätspakt Lehre. Working Paper, Oldenburg.
- Heublein, Ulrich (2014): Student Drop-out from German Higher Education Institutions. In: European Journal of Education 49(4), 497–513.
- Heublein, Ulrich/Hutzsch, Christopher/Schreiber, Jochen/Sommer, Dieter/Besuch, Georg (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. Hannover: HIS.
- Heublein, Ulrich/Wolter, André (2011): Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. In: Zeitschrift für Pädagogik 2(57), 214–236.
- Hill, Lukasz/Key, Olivia (2019): Orientierung und Unterstützung zum Studieneingang. Gütersloh: CHE Centrum für Hochschulentwicklung.
- Isleib, Sören/Heublein, Ulrich (2015): Ursachen des Studienabbruchs und Anforderungen an die Prävention. In: Ausbildungs- und Studienabbrüche Empirische Befunde, Ursachen und Möglichkeiten der Prävention. Landau: Empirische Pädagogik, 513–530.

- Isphording, Ingo/Wozny, Florian (2018): Ursachen des Studienabbruchs – eine Analyse des Nationalen Bildungspanels. IZA Research Reports. Bonn: IZA Institute of Labor Economics.
- Key, Olivia/Hill, Lukasz (2018): Modellansätze ausgewählter Hochschulen zur Neugestaltung der Studieneingangsphase. Berlin: Hochschulrektorenkonferenz.
- Lübber, Holger/Berg, Helena (2014): Modellprojekt „Beruflich Qualifizierte an rheinlandpfälzischen Hochschulen“. Mainz: Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung.
- Muskatewitz, S./Mann, M./Langosch, D. (2015): Das Studium Generale der Technischen Universität München. In: Zervakis, P./Bargel, T. (Hrsg.): Flexibilisierung und Mobilität im deutschen Hochschulraum. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung. Konstanz: Universität Konstanz, 23–25.
- Robbins, S. B. et al. (2004): Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. In: Psychological Bulletin 130(2), 261–288.

Flexibler Studieneinstieg mit dem MINT-Kolleg Baden-Württemberg¹

von **Claudia Goll**

Zusammenfassung

Das Karlsruher Institut für Technologie (KIT) und die Universität Stuttgart bemühen sich in ihrer strategischen Ausrichtung ausdrücklich um die Berücksichtigung der Heterogenität der Bildungsbiografien von angehenden Studierenden mit unterschiedlichen fachlichen Voraussetzungen.² Beide Uni-

¹ Das Mint-Kolleg findet am Karlsruher Institut für Technologie (KIT) und an der Universität Stuttgart statt.

² KIT 2025 – Dachstrategie des KIT, Lehrpolicy – Maximieren exzellenter Lehre an der Universität Stuttgart.

versitäten bieten zahlreiche studienvorbereitende und -begleitende extra-curriculare Programme sowie die Möglichkeit einer zeitlich und inhaltlich flexiblen Gestaltung des Studienverlaufs in der Studieneingangsphase an. Generelles Ziel ist es, den Studienerfolg in der Studieneingangsphase durch geeignete Maßnahmen zu verbessern. Dabei kommt dem MINT-Kolleg Baden-Württemberg eine besondere Rolle zu: In der Verbundeinrichtung verfolgen beide Partnerhochschulen das gemeinsame Ziel, Studieninteressierten und Studierenden den Übergang von der Schule an die Hochschule zu erleichtern und sie auf die Anforderungen eines technischen bzw. natur- und ingenieurwissenschaftlichen Studiums vorzubereiten. Der vorliegende Beitrag beschreibt die spezifischen Maßnahmen in der Studieneingangsphase der MINT-Fächer.

Herausforderungen in der Studieneingangsphase

Die wichtigsten Gründe für einen Studiengangwechsel oder Studienabbruch sind Leistungsprobleme, mangelnde Studienmotivation sowie fehlende Identifikation mit dem Studienfach. Dies zeigen nicht nur Befragungen von Exmatrikulierten an Hochschulen in Baden-Württemberg, sondern auch hochschul-eigene Befragungen von Studierenden in der Studieneingangsphase.³ Dabei zeigen sich Unterschiede zwischen den Fachdisziplinen: Während in den Sprach- und Kulturwissenschaften die Abbruchursachen auf motivationale Probleme zurückgeführt werden, führen in den Ingenieurwissenschaften hauptsächlich Leistungsprobleme sowie eine Überforderung mit dem Studien- und Prüfungsstoff zu einer Studienaufgabe. Demnach spielt die schulische Vorbereitung als Determinante für den Studienerfolg eine wichtige Rolle. Ganz besonders beeinflussen die mathematischen Fähigkeiten vor Studienbeginn den Studienerfolg in den MINT-Fächern. Dabei zeigen einschlägige

3 Vgl. Heublein et al. (2017), S. XIV: Ca. 3/4 der Studienabbrüche in Baden-Württemberg sind hauptsächl. auf Leistungsdefizite, mangelnde Studienmotivation und die Orientierung auf eine praktische Tätigkeit zurückzuführen. Am häufigsten scheitern die Abbrechenden an den Anforderungen des Studiums u. wegen fehlenden fachl. Voraussetzungen. Eigene Befragungen von Studierenden im zweiten Fachsemester am KIT (zuletzt im Sommer 2019) ergaben ein ähnl. Bild, wobei rund 50 % der Befragten eine Überforderung mit dem Lernstoff und 32 % die falsche Studienwahl (ungenügende Identifikation mit dem Studienfach) als mögliche Abbruchgründe nannten. Darüber hinaus dachten 24 % darüber nach, das Studium abzubrechen, da dieses nicht ihren Erwartungen entsprach.

Studien, dass Studierende ohne ein adäquates Niveau an Mathematik-Kenntnissen zu Studienbeginn Schwierigkeiten haben, die geforderten Leistungen zu erbringen (vgl. Heublein 2016: 89 ff.).

Die kompakt geschilderten Befunde machen deutlich, dass die wichtigsten Instrumente zur Verbesserung der Erfolgsquoten bei der fachlichen Vorbereitung (besonders in den MINT-Grundlagenfächern) sowie bei der Information und Motivation von Studieninteressierten sowie Studierenden ansetzen müssen. Zugleich spielt die subjektive Komponente in Form der Selbsteinschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit sowie die eigenaktive Gestaltung des Studiums für den Studienerfolg eine wichtige Rolle. Möglicherweise führen die individuellen Selbsterfahrungen des Studieneinstiegs dazu, dass manche Studierende, die zusätzliche fachliche Unterstützung benötigen, erst nach Eintritt ins Studium, typischerweise nach der ersten Klausurerfahrung, eine Motivation verspüren, Unterstützungskurse in Anspruch zu nehmen (vgl. Heublein 2017 [Kurzversion]: 17). Demnach sind neben fachlichen Maßnahmen auch eine Flexibilisierung der Studienverläufe und somit die zeitliche Streckung der Studieneingangsphase vonnöten, damit diese Studierenden genug Zeit haben, Grundlagen nachholen und sich auf die Prüfungen vorbereiten zu können.

Neben einer Flexibilisierung der Studienstrukturen benötigen Studienanfängerinnen und -anfänger aufgrund heterogener Wissensbestände und Lernhabitus zugleich eine adaptive Unterrichtsgestaltung, die in der Lage ist, die Lernangebote an die Voraussetzungen der einzelnen Lernenden anzupassen. Lehr-/Lernkonzepte müssen so ausgerichtet sein, dass eine Differenzierung im Unterricht und eine Individualisierung des Lernens möglich werden. Dabei sind anspruchsvolle Lern-/Lehrmethoden vonnöten, die mit einer „lernbegleitenden Diagnostik einhergehen, bei der die Lernstände und Lernlücken fortlaufend erfasst werden, und mit [...] Maßnahmen der gezielten Förderung von Lernstrategien und selbstgesteuertem Lernen gekoppelt werden“.⁴

Das KIT und die Universität Stuttgart haben bereits 2010 auf die Herausforderungen der Diversifizierung der Studierendenschaft reagiert und gemeinsam die Verbundlehreinrichtung MINT-Kolleg Baden-Württemberg

4 Vgl. Wild/Esdar 2014: 85.

gegründet.⁵ Beide Universitäten haben somit ein Studieneingangssystem etabliert, das den beschriebenen Schwierigkeiten erfolgreich begegnet. Das MINT-Kolleg ist an beiden Universitäten ein zentrales und dauerhaftes Instrument zur fachlichen Unterstützung von Studierwilligen sowie Studierenden in der Studieneingangsphase in allen grundständigen MINT-Studiengängen. Zentrale Aufgabe ist die Verbesserung der Anschlussfähigkeit von schulischem Wissen an die universitäre Ausbildung. Drei zentrale Handlungsfelder dienen dabei der Zielerreichung:

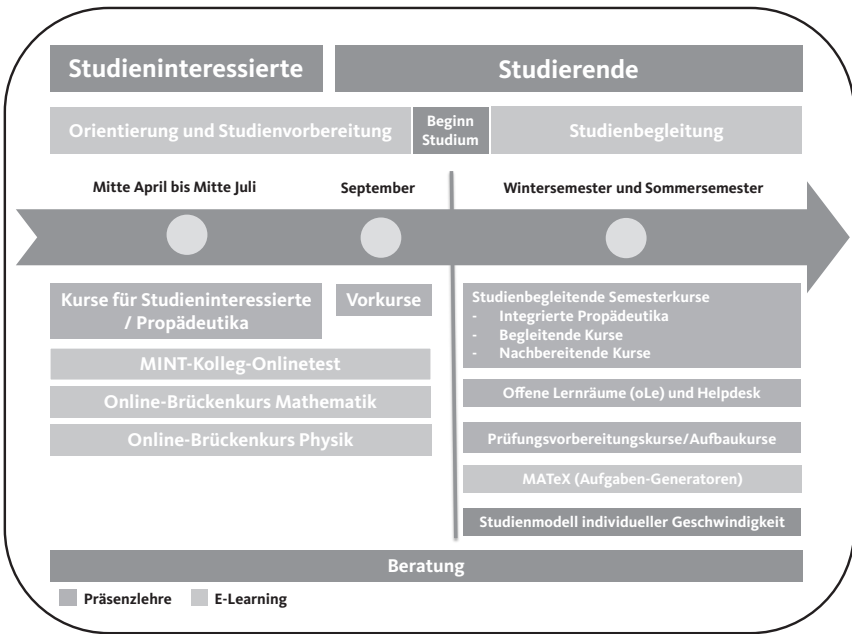
- Orientierung: Gewinnung und Stärkung von Studieninteressierten in ihrer Entscheidung für ein MINT-Studium und Verbesserung der individuellen Ausgangsbedingungen (präventive Maßnahmen).
- Wissensförderung: Vorbereitung der Studienanfängerinnen und -anfänger auf die Grundlagenvorlesungen und Verbesserung des individuellen Studienerfolgs (intervenierende Maßnahmen).
- Studienflexibilisierung: Flexibilisierung der Studieneingangsphase durch geregelte Entschleunigung des Studiums (Studienmodell individueller Geschwindigkeit) je nach persönlicher Studiengeschwindigkeit (strukturelle Maßnahme).

Die vielfältigen fachbezogenen Hintergründe und Kenntnisstände der Studieninteressierten und Studierenden gehen mit einem hohen Bedarf an passgenauen Betreuungsangeboten einher. Um den verschiedenen fachlichen Bedürfnissen der Studierenden und den unterschiedlichen fachlichen Eingangsvoraussetzungen der Studienfächer gerecht zu werden, bietet das MINT-Kolleg eine Vielzahl von Unterrichtsformaten an und trägt somit den systemischen Komplexitätsanforderungen der Studieneingangsphase Rechnung. Alle Maßnahmen fokussieren auf eine frühzeitige Steigerung der Studierfähigkeit und damit auf die erfolgreiche Bewältigung der Studieneingangsphase (siehe Abb. 1). Dabei umfasst die Studieneingangsphase die Studienorientierung vor dem Studienbeginn bis zum Abschluss der ersten Studiensemester mit der erfolgreichen Absolvierung der Orientierungsprüfung.⁶

5 Das KIT und die Universität Stuttgart bieten jeweils rund 30 grundständige MINT-Studiengänge für jeweils rund 25.000 Studierende an (Stand: WS 2018/19). Das MINT-Kolleg ist an beiden Universitäten eine zentrale wissenschaftl. Einrichtung mit einer gemeinsamen Leitung und wird durch ein hochschulübergreifendes Gremium (MINT-Ausschuss) begleitet.

6 An baden-württembergischen Hochschulen haben wir eine sog. Orientierungsprüfung zum Zwecke einer frühzeitigen Eignungserkennung durchgeführt.

Abbildung 1: Darstellung der Zielgruppen und Maßnahmen des MINT-Kollegs Baden-Württemberg am KIT und an der Universität Stuttgart



Quelle: Eigene Darstellung.

Flexibilisierung der Studieneingangsphase

Mit der Etablierung eines flexiblen Studieneingangssystems haben das KIT und die Universität Stuttgart einen wesentlichen Fokus auf die Entschleunigung des Studiums gelegt. Der Ansatz sieht ein flexibles Studienmodell vor, das einen individuellen Einstieg ins Studium ermöglicht und mit dem regulären Fachstudium verzahnt ist. Durch eine flexible anlassbezogene Verlängerung der Studienzeit von sechs auf maximal acht Semester werden Studierende, die dies in Anspruch nehmen, entlastet und stärker gefördert. Die Dauer sowohl der ein- als auch zweisemestrigen Eingangsphase wird bei einer sog. qualifizierten Teilnahme am MINT-Kolleg nicht auf die Regelstudienzeit angerechnet und die Prüfungsfristen gelten als um diese Zeit verlängert.

Dabei gelten folgende Voraussetzungen: Eine qualifizierte Teilnahme ist nur innerhalb der ersten drei Fachsemester möglich und innerhalb eines Semesters müssen MINT-Kurse im Umfang von mindestens 10 Semesterwochenstunden besucht werden. In den Kursen besteht Anwesenheitspflicht.

Die MINT-Kurswahl sowie der geänderte Studienverlaufsplan wird im Rahmen einer zweistufigen Studienverlaufsberatung besprochen. Die Studierenden werden zunächst vom MINT-Kolleg zu ihrem schulischen Kenntnisstand befragt. Ein Gespräch über Stärken und Schwächen der Studierenden fördert ihre Selbstreflexion und hat zur Folge, dass sich die Studierenden bereits in den ersten Semestern mit ihrem Studienverlauf auseinandersetzen. Im ersten Gespräch werden schließlich die MINT-Kurse ausgewählt. In einem zweiten Gespräch mit der Fachstudienberatung des entsprechenden Fachbereiches wird dann eine Feinjustierung vorgenommen. Die Studentinnen und Studenten erhalten einen individualisierten Studien- und Klausurplan für die ersten Semester.

Dieses sog. „Studienmodell individueller Geschwindigkeit“ ist in die Studien- und Prüfungsordnungen aller grundständigen MINT-Studiengänge integriert und stellt somit eine flächendeckende Lösung an beiden Universitäten dar. Das Studienmodell ist im Rahmen der verlängerten Studienzeit zudem BAföG-förderungsfähig. Als Rechtsgrundlage gelten die Studien- und Prüfungsordnungen der beteiligten Studiengänge. Entscheidet sich eine Studentin bzw. ein Student für eine qualifizierte Teilnahme, so stellen jeweils das KIT und die Universität Stuttgart sicher, dass seitens der Studierenden eine tatsächliche Teilnahme erfolgt und nicht lediglich der Studieninhalt des regulären Fachstudiums auf die erhöhte Regelstudienzeit verteilt wird.

Für die Studiengänge Maschinenbau und Mathematik wird am Standort Stuttgart ein propädeutisches Studienangebot mit alternativen Studienverlaufsplänen angeboten, bei denen die MINT-Grundlagenkurse in einen achtsemestrigen Studienverlauf integriert sind. Die Studierenden erhalten auf diese Weise einen strukturierten Rahmen für ein verlängertes Studium. Somit sind die Lehrveranstaltungen und Prüfungen auf einen größeren Zeitraum verteilt und damit entzerrt.⁷ Beide Modelle – individualisierter Studienverlaufsplan und alternativer achtsemestriger Studienplan – entlasten Studierende, die im

Rahmen eines klassischen Studienverlaufs Schwierigkeiten hätten, Anschluss zu finden.

Neben einem flexiblen Studieneingang in Form von individualisierten Studienmodellen bieten die beiden Hochschulen im Rahmen des MINT-Kollegs ein Maßnahmenbündel an, das auf die Verbesserung des Wissensstandes in den Grundlagenfächern abzielt, ohne dass dabei eine Verlängerung der Studienzeit in Anspruch genommen wird. Tatsächlich nehmen die sog. studienbegleitenden sowie prüfungsvorbereitenden Kurse des MINT-Kollegs an beiden Standorten wesentlich mehr Studierende in Anspruch als die entschleunigten Studienmodelle.⁸ Insgesamt hat sich gezeigt, dass ein vielfältiges Kursprogramm, welches in unterschiedlichen Studienphasen ansetzt und konkrete Ziele verfolgt, große Akzeptanz in der Studierendenschaft findet. So nehmen beispielsweise Studierende, die lediglich eine Auffrischung ihrer Schulkenntnisse benötigen, die zwei- bis vierwöchigen Vorkurse unmittelbar vor dem Studienbeginn in Anspruch. Teilnehmer/innenbefragungen zeigen, dass eine derartige kompakte Wiederholung des Abiturstoffs in vielen Fällen für einen erfolgreichen Studieneinstieg ausreicht. Andere Studierende wiederum benötigen eine mehrmonatige Wiederholung von Grundlagen und Nacharbeitung von Vorlesungsinhalten aus wichtigen Veranstaltungen (z. B. Höhere Mathematik, Technische Mechanik etc.) in einem langsameren Lehr-/Lerntempo. Diese Studierenden erhalten Semesterkursangebote, die ihnen ermöglichen, relevante Vorlesungsinhalte zu wiederholen und zu üben. Darüber hinaus werden sie in prüfungsvorbereitenden Kursen in der vorlesungsfreien Zeit auf Prüfungen vorbereitet.⁹

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die angebotenen Maßnahmen einen positiven Einfluss auf den Studienerfolg haben. Da der Studienerfolg mit der Gesamtheit aller hochschulischen Lehrangebote sowie den studentischen Variablen (u. a. Studienmotivation, finanzielle Situation etc.) zusammenhängt, ist eine präzise Wirkungsanalyse der MINT-Maßnahmen auch aufgrund des Fehlens einer geeigneten Vergleichsgruppe nur bedingt möglich. Die kontinuierliche Zunahme der Teilnehmer/innenzahlen sowie eine stetige Nachfrage

8 In den Präsenzmaßnahmen des MINT-Kollegs werden standortübergreifend über 10.000 Kursteilnahmen im akademischen Jahr registriert.

9 Weitere Informationen zu den Angeboten: www.mint-kolleg.kit.edu und www.mint-kolleg.de/stuttgart, abgerufen am 12.11.2019.

nach passenden Kursangeboten deuten aber auf eine hohe Akzeptanz seitens der Studierenden hin.

Als wichtiges Evaluationselement hat sich die Erfassung der Zufriedenheit der Studierenden mit den jeweiligen Angeboten erwiesen. Die semesterweise durchgeführten studentischen Lehrevaluationen spiegeln die subjektive Zufriedenheit der Teilnehmenden mit den Lehrveranstaltungen im Hinblick auf die Lehrqualität sowie die Lernbedingungen wider.¹⁰ Ein weiteres Bewertungselement bildet die Auswertung von Klausurergebnissen, die auf die konkret erreichten Prüfungsergebnisse hinweist. Einschlägige standortübergreifende Klausurauswertungen zeigen, dass MINT-Teilnehmende, die Klausuren im Erstversuch nicht bestanden haben, im Zweitversuch bei einer Teilnahme an einem MINT-Kurs erfolgreicher abschnitten als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen, die kein vergleichbares Unterstützungsangebot in Anspruch nahmen.

Neben dem fachlichen Mehrwert profitieren die Studierenden auch vom sozialen Aspekt der Maßnahmen. So äußern sich die Teilnehmenden positiv über eine erleichterte Lerngruppenbildung z. B. im Rahmen der Vorkurse, die unmittelbar vor Studienbeginn stattfinden. Um die Lerngruppenbildung gezielt zu unterstützen, wurde ein besonderes Format etabliert. Am Standort Stuttgart bietet ein sog. offener Lernraum (oLe)¹¹ die Möglichkeit, in Lerngruppen begleitet zu lernen. Die anwesenden Lehrenden des MINT-Kollegs unterstützen sie anhand eines didaktischen Konzeptes dabei, selbstständig Antworten auf ihre Fragen rund um die Grundlagenfächer zu finden. Eine Befragung im Wintersemester 2018/19 ergab, dass rund 91 % der Teilnehmenden die Lern- und Arbeitsbedingungen im offenen Lernraum insgesamt als (sehr) gut (mw = 1,5) beurteilten. Rund 90 % bestätigten, dass die Aufgabenstellung durch die Unterstützung vor Ort klarer geworden ist (mw = 1,5) und rund 86 % der Teilnehmenden hatten das Gefühl, durch die Beratung auf dem richtigen Weg zu sein (mw = 1,6).

Die adaptive Unterrichtsgestaltung und die Individualisierung des Lernens durch einen Mix aus entsprechenden Lehr-/Lernmethoden

10 Jedes Jahr zeigen sich rund 95 % der Teilnehmenden (sehr) zufrieden mit den MINT-Kursen.

11 oLe ist ein Angebot des MINT-Kollegs in Kooperation mit dem Studierendenwerk Stuttgart. Der frei zugängliche Lernraum bietet für Studierende in den ersten drei Fachsemestern rund 200 Arbeitsplätze.

(aktivierende und problembasierte Methoden, Inverted Classroom, Blended-Learning-Formate, Just-in-Time-Teaching, lernbegleitende Diagnostik etc.) bewerten die Studierenden als besonders hilfreich bei der Erreichung ihrer Lernziele. Durch die verschiedenen Lehr-/Lernsettings werden die individuellen Lerngeschwindigkeiten der Studierenden adressiert und kontinuierliches lernförderliches Feedback ermöglicht. Dies setzt auch weitreichende diagnostische Kompetenzen der Lehrenden voraus. Diese werden durch entsprechende fachliche und fachdidaktische Konzepte ergänzt, die lern- und motivationsförderlich wirken und einen nachhaltigen Lernerfolg ermöglichen.

Orientierung in der Studieneingangsphase

In der Studienorientierungsphase geht es darum, eine gute individuelle Entscheidung bezüglich der Studienwahl zu treffen und Wissensdefizite auszugleichen. Ein wichtiger Fokus der beiden Partneruniversitäten liegt daher auf der Orientierung sowie Studienvorbereitung vor Beginn eines Fachstudiums. Für Studieninteressierte, die größeren fachlichen Nachholbedarf festgestellt haben und mehr Zeit für ihr Studium bzw. eine zusätzliche fachliche Betreuung benötigen, bietet das MINT-Kolleg ein propädeutisches Kursangebot in den Grundlagenfächern Mathematik, Informatik, Physik und Chemie an.¹² Ziel ist es, Schulkenntnisse aufzufrischen und zu vertiefen und Studieninteressierte bereits vor Studienbeginn auf die Vorlesungen des Fachstudiums vorzubereiten. Besonders Studieninteressierte, die aufgrund von Auslandspraktika bzw. -aufenthalten, nach Absolvieren eines freiwilligen sozialen Jahres oder aufgrund einer beruflichen Ausbildung eine gezielte Studienvorbereitung benötigen, nehmen das Programm in Anspruch. Dieses Kursangebot erfüllt zugleich eine Orientierungsfunktion und soll die Hemmschwelle vor einem MINT-Studium nehmen.

Das orientierende bzw. vorbereitende Programm stellt zunächst einen kleineren Umfang im Gesamtprogramm des MINT-Kollegs dar, ein Ausbau

12 Am Standort Stuttgart werden ein einsemestriges und ein zweisemestriges Propädeutikum angeboten. In Karlsruhe finden studienvorbereitende Kurse für Studieninteressierte jeweils im Sommersemester statt.

der Maßnahmen ist geplant. Die Universität Stuttgart arbeitet zurzeit am Konzept eines Orientierungssemesters. Auf Basis von § 60 Abs. 1 Landeshochschulgesetz Baden-Württemberg („Immatrikulation in Studien, die der Studienvorbereitung dienen“) sollen die Teilnehmenden einen Studierendenstatus bekommen, der es ihnen ermöglicht, studentische Vergünstigungen zu erhalten. Ziel des Orientierungssemesters ist es, Studieninteressierte bei einer fundierten Studienwahl zu unterstützen, sie auf ein MINT-Studium vorzubereiten und gleichzeitig Einblicke in die Studiengänge zu geben. Durch die Teilnahme am Orientierungsstudium besteht die Möglichkeit, sich planvoll und unter verschiedenen Aspekten mit der Studienwahlentscheidung auseinanderzusetzen. Somit sollen Studieninteressierte ein bis zwei Semester lang ausprobieren können, welches Studium am besten den eigenen Erwartungen und Wünschen sowie Fähigkeiten entspricht.

Damit sich auch Studieninteressierte, die Präsenzveranstaltungen nicht in Anspruch nehmen können, bereits in der Studienorientierungsphase auf die Anforderungen der MINT-Fächer vorbereiten können, wurden Online-Brückenkurse in Mathematik und Physik¹³ entwickelt. Die Brückenkurse unterstützen orts- und zeitunabhängig angehende Studierende in der Phase der Studienorientierung, insbesondere bei der fachlichen Einschätzung ihrer Grundlagenkenntnisse sowie der frühzeitigen Behebung von Wissenslücken. Zugleich werden die Online-Inhalte auch im Rahmen von Vorkursen als Blended-Learning-Formate eingesetzt.

13 Beide Brückenkurse wurden im Rahmen von Kooperationsprojekten unter Federführung des MINT-Kollegs entwickelt. Die Entwicklung des Online-Brückenkurses Mathematik erfolgte im Rahmen des Projekts VE&MINT, einem Kooperationsverbund des KIT und der Universität Stuttgart mit dem VEMINT-Konsortium (Universitäten Kassel, Paderborn, Hannover und TU Darmstadt) sowie der TU Berlin im Auftrag der TU9-Universitäten. Der Physik-Brückenkurs wurde im Rahmen einer Kooperation des KIT und der Universität Stuttgart mit den Universitäten RWTH Aachen, TU Berlin, TU Dresden, TU Hamburg, Universität Hamburg, HafenCity Universität Hamburg und den Hochschulen FH Aachen, HAW Hamburg sowie der Hochschule Reutlingen erstellt. Weitere Informationen: www.brueckenkurs-mathematik.de, www.brueckenkurs-physik.de, abgerufen am 12.11.2019.

Fazit

Die besondere Berücksichtigung der Heterogenität der Studierwilligen und Studierenden in der Studienvorbereitungs- und Studieneingangsphase sowie die gezielte Unterstützung der Studierenden mit adäquaten Förderangeboten sind wichtige Zielvorgaben der Lehre an beiden Partneruniversitäten. Dabei ist das MINT-Kolleg als zentrale wissenschaftliche Einrichtung vollständig in die universitäre Gesamtlehre eingebettet und agiert als zentraler Anbieter von unterstützenden Maßnahmen in allen grundständigen MINT-Studiengängen. Beide Universitäten haben somit ein flexibles Studieneingangssystem etabliert, das auf die besonderen Anforderungen einer diversifizierten Studierendenschaft breitenwirksam eingeht und den individuellen Studienerfolg erhöht.

Literaturnachweis

- Heublein, Ulrich (2016): Schulische Vorbereitung und Studienabbruch in den Ingenieurwissenschaften. In: Dürr, R. et al. (Hrsg.): Mathematik zwischen Schule und Hochschule. Springer Spektrum.
- Heublein, Ulrich et al. (2017): Motive und Ursachen des Studienabbruchs an baden-württembergischen Hochschulen und beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher. DZHW. 06/2017.
- Wild, Elke/Esdar, Wiebke (2014): Eine heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft, Projekt Nexus HRK.

Designing a flexible study entry phase (Queen's University of Belfast)

by **Maria Lee**

1 Introduction

The purpose of this chapter is to share our experience of transition and to highlight the considerations that are guiding our approach to supporting students as they encounter key transition points.

2 Context: Brief overview of Queen's University Belfast

Queen's University, situated in Belfast, Northern Ireland, is the ninth oldest University in the UK and part of the Russell Group (1 of 24 Research Intensive Universities).

The University is broadly based, comprising fifteen academic schools and a number of institutes across three faculties: Arts, Humanities and Social Science; Engineering and Physical Science; Medicine, Health and Life Science.

The student population has grown and diversified in recent years. Today, we have 3,500 faculty and staff members and 21,700 students profiled as follows:

- 15,500 undergraduate students, with 900+ entering with alternative qualifications, i. e. not directly through A Level route
- 6,200 postgraduate students
- 2,600 international students
- 2000+ students registered with a disability
- 32 % of the population comes from a widening participation background

Size and diversity of your student population is important when considering transition to, through and out of university.

3 Transition into university

Our overall goal is to support our students to develop their capacity, confidence and identity as successful higher education learners and graduates.

A key focus of our transition support initially was very much anchored around the notion of induction to support students' academic success, increase student satisfaction with the overall university experience and help improve retention rates.

While acknowledging that induction is a process, we recognised that the 'first week' activities are particularly important in terms of socialising the student into higher education. In developing plans for first week activities, we identified a number of key goals:

- induction should foster a sense of community and belonging. Emphasis should be placed on structured events which enable students to get to know one another and to develop contact with staff
- induction should provide an opportunity for students to reflect on expectation – their own expectations of the university and the expectations of the University and their academic school
- induction should focus on critical information and avoid information overload and unnecessary bureaucratic procedures. Although 'first week' induction is intended to ensure that students are aware of key information associated with their degree and life as a student, it is important to consider everything currently included in the first week and decide whether or not the first week timing is critical. Students may be more receptive to some information and activities later in the semester when the context is clearer.

Thus, while academic schools decide on the total content of their initial inductions, it is suggested that they should include:

- an opportunity for students to meet key staff
- an introduction to the personal tutor (through a group meeting)
- a presentation from student representatives and any subject society
- an introduction to future career/study opportunities
- some fun group-based activities around the initial skills required in the first few weeks, for example associated with the first lecture/seminar/lab class
- an outline of the expectations of the degree programme, the school and the university

- an opportunity for students to review and give feedback on their experience of the first week induction.

In order to accommodate these elements, schools allocated specific and significant blocks of time – either whole days or half days to a range of events supported by centrally provided welcome and orientation activities to complement the school-based induction in terms of content and the timing of activities.

Example: Institution approach to induction (Welcome Week)

Information is provided to students on a welcome website.¹ Here you will find general information including examples of School based inductions targeted at first years, along with targeted induction programmes for international students and postgraduate students.

3.1 Feedback on induction

We reviewed the experience over time focussing particularly on student satisfaction by evaluating student views through surveys and occasionally focus groups (by different student groups). We also monitored student progression to completion of degree (retention/drop out). This included detailed analysis by cohort, time of drop out, reason for drop out, and student profile to establish any patterns.

In recent times, feedback from staff and students suggested however, that induction sessions were providing too much information in a short time, and not all of it was necessarily relevant during the first week(s),

- induction sessions were not always well attended,
- language of higher education / acronyms / culture and processes specific to university were not always clear,
- some felt that the large, formal sessions created distance between lecturers / staff and students,

¹ Welcome Week: <https://www.qub.ac.uk/new-students/welcome/>; for international students: <http://www.qub.ac.uk/sites/iss/international-welcome-and-orientation/> and for postgraduate students: <http://www.qub.ac.uk/graduate-school/discover/WelcomeWeek2019/>, accessed on 15 November 2019.

- imbalanced at times around the social elements, which some staff perceived, seemed to be setting poor expectations amongst some almost from the start,
- increasingly the diversity of our students, particularly those students who did not follow the traditional path to higher education, was not well served by such an approach. Greater consideration was needed on their needs to enhance their performance and outcomes.

4 Transition as a process

Transition is complex and, in light of this feedback, we are seeking to reframe transition; moving beyond a one-week intensive programme to treat transition as a process, not an event.

Understanding transition as a process that continues throughout the student life cycle enables the university, first to identify transition points where a student may need support and then to provide this support in a way that does not detract from their development as independent learners. For example, the first lecture or assessment can represent an important transition for the student and an important opportunity in terms of the induction process.

Further, transition points can be either academic or social, and will vary depending on the individual learners and the type of course they are studying. It is important to understand transition in context and that issues relate to different kinds of students with different kinds of challenges. Overall, our experience points to a need to be clear what we mean by transition, to clarify the aims and purposes of transition support and to separate out the key elements below and deliver in a timely and phased manner (rather than all at once):

- course material
- information about learning support services
- general information about the university and the environs
- opportunities for students to adapt to university life in terms of their socialisation into higher education
- knowledge of course and assessment requirements

- opportunities to develop the skills needed for academic work or for work-based learning.

We know that some interventions are particularly helpful, e.g. orientation over a period of weeks rather than days, a commitment to integrating skills that support transition into the curriculum, and the provision of constructive formative feedback that students can engage with and learn from in order to build skills and confidence in their new environment.

In treating transition as a process that takes place throughout the student life cycle, it is important to recognise that it can be supported through the personal tutorial system, and there may be lessons from distance learning for augmenting induction of campus students through virtual learning environments.

In summary then, transition is a period of change which to date we addressed by providing a good induction programme to university study supported by a range of techniques to maximise student engagement. Going forward, however, we are working on a model of transition that is focussed on transition points across the student life cycle and designing support that is based on supporting a diverse student body appropriately. The key areas of focus are summarized in table 1.

Table 1: Key areas of focus

Who is your learner?	Transition points
<ul style="list-style-type: none"> • School leavers • Direct entrants into year 2 • Mature • Disability • First in family • Low incomes • Care experienced • International • Undergraduate • Postgraduate 	<ul style="list-style-type: none"> • Pre-entry • Into university, • Through university, e.g. first semester, first year, second year – final year, transition into placement year, re-induction from placement year • Out of university

What is your focus, i.e. aims and purpose of the transition support?	Intervention – how best to support transition?
<ul style="list-style-type: none"> • Orientation to university, to the degree programme • Social integration • Academic learning – key skills and expectations • Health and well-being • Developing academic competencies and confidence • Developing assessment literacy • Future career orientation • Professional identity/ socialisation 	<ul style="list-style-type: none"> • Pre-arrival familiarisation tasks • Welcome programme on arrival • Online resources and support • Targeted events/programmes for specific groups • Skills workshops and drop-in sessions • Talks from more experienced students, alumni or graduate recruiters • Peer mentoring • Buddy groups • Personal tutoring • Embedding within curriculum and teaching approaches • etc.

Source: Own presentation.

Example: Transition as a process

A number of our degree programmes are reviewing transition supports across the degree programme. Examples of the ideas being discussed/ planned include:

Year 1 of Programme

- First week
 - Welcome Week programme
- First semester:
 - Allocated student to a personal tutor to support their engagement with the programme
 - Linking transition support to a core module supported by Personal Tutoring (PT). Students will be assigned an essay, which will be discussed, marked and then they will receive feedback to support development of key skills related to academic writing and assessment literacy
 - “Welcome back” events at the beginning of semester 2
- First year
 - Student assigned to same tutorial group and laboratory group across the year to support social integration.

Year 2 of programme

- First week
 - Welcome Back (1 day) with a focus on settling back, settling expectations
- Across the year
 - Pre-placement preparation with a focus on professional socialisation

Year 3 and 4 of programme

- First week
 - Re-induction – Welcome Back (1 day) with a focus on settling back, setting expectations

4.1 Transition: When first year is not your first year

Not all our students come straight to university from school. Over 900 students enter annually with alternative qualifications. Some of these include students who have completed foundation degree or higher diploma qualifications at a further education college, which enables a student to enter a degree programme.

We have also recognised the need to look at the transition needs of these students, including the need to bridge the transition from further education college to higher education in order to maximise the impact on transitions.

Example: Transition support for direct entry students (year 2)

A number of our degree programmes enable students to articulate into their programme at level 2. This means that the students are joining the programme in second year when the cohort is well established. Staff on these programmes have recognised that the 'articulating' students need support to ensure that students made a successful transition from their further education college to their university programme. In response to this, they have introduced bespoke transition, which includes interventions such as:

Prior to attending the programme, some will

- meet students in their further education colleges and organise an Away Day

- focus on building confidence and orientating to campus and programme

On joining the programme in year 2 of the degree programme

- First week
 - Targeted Welcome Week induction, specific to the joining students

On joining the programme in year 2 of the course

- First semester
 - all year 1 material available online
 - students are offered a 6 week transition support which comprises 1 hour a week – informal sessions which bring the students together socially and introduce them to academic and technical skills. Feedback from the students is very positive. They appreciate being given that space, and staff find it's more the culture shock than anything else that they struggle with
 - allocated to a personal tutor to support their engagement with the programme

5 Embedding transition support

Although our focus to date has been on particular interventions to support transition, we do recognise that the way we teach (curriculum) and how we teach (pedagogical methods) can support effective transitions and ensure that students are supported through threshold concepts and the development of discipline-specific skills. Excellent teaching is teaching for transitions and many of the principles of excellent teaching can make a significant impact at key transition times, for example: formative feedback; peer support; experiential learning; understanding assessment requirements; addressing social isolation arising from large class anonymity with the scaffolding of smaller group identities; using technology to connect and collaborate in large groups. All of these can help students to both develop their academic skills and a sense of belonging. An example of a degree programme that illustrates this is the MPharm, School of Pharmacy, Queen's University Belfast.

Example: Embedding transition support

The MPharm degree is designed to help students become experts in medicine with the skills to work effectively with patients and the multidisciplinary healthcare team. The degree programme was redesigned a few years ago to demonstrate a fully integrated curriculum to meet accreditation standards of the regulator for pharmacy education.

The MPharm degree is an example of a programme promoting a focus on student engagement and drawing on pedagogy and strategy around transitional identity (i.e. transition to pharmacy student, pre-registration, pharmacist) and graduate attributes within the mainstream curriculum.

All first year students complete a two weeks, zero credit skills module and transition support is naturally embedded in an integrated curriculum through the adoption of the following key principles:

- simple to complex: Knowledge and skills directly relevant to the student's future role as a pharmacist are introduced in the first year and built upon with increasing complexity through the subsequent years of the course.
- experiential learning (role models): As the students progress, they are encouraged to take increased responsibility for their learning through greater use of workshops, tutorials, placements, project work, group work, role play, debate and online learning, which promote the development of life-long learning skills.
- sign posting forward/backward throughout the programme to previous and future learning – supporting the students to make connections
- formative assessment to support reflection and guide learning: Assessments thus become more complex as the course progresses, with a greater emphasis on problem solving and independent working at the higher levels.
- pre-placement preparation – post placement debriefing support student transition

In addition, the student is supported in reflective practice with personal tutors/practioners.

6 Summary

Transition is complex and we continue to develop our approach, responding in particular to an ever increasingly diverse student body. We do believe that working with students to plan, deliver and evaluate induction and transition provision will help provide valuable insight into what information is needed and when, and promote joint ownership that will help to increase student engagement.

References

- Gale, Trevor/Parker, Stephen (2014): Navigating change: a typology of student transition in higher education. In: *Studies in Higher Education* 39(5), 734–753, DOI: [10.1080/03075079.2012.721351](https://doi.org/10.1080/03075079.2012.721351), accessed on 13 November 2019.
- National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning in Higher Education, Understanding and Enabling Student Success in Irish Higher Education, <http://teachingandlearning.ie>, October 24, 2019, <https://www.teachingandlearning.ie/publication/understanding-and-enabling-student-success-in-irish-higher-education/>, accessed on 3 December 2019.
- Student Transitions available at: <https://www.enhancementthemes.ac.uk/completed-enhancement-themes/student-transitions>² accessed on 13 November 2019.
- Wayne, Yvonne/Ingram, Robert/Campbell, Karen/Andrew, Nicola/McAleavy, Lesley/Whittaker, Ruth (2016): A lifecycle approach to students in transition in Scottish higher education. Higher Education Academy. https://www.heacademy.ac.uk/system/files/downloads/a_lifecycle_approach_to_students_in_transition_in_scottish_higher_education.pdf, last accessed on 3 December 2019.

² This theme was explored as part of the Enhancement Themes Programme, a programme of activity involving the whole higher education sector in Scotland. Staff and students collaborate on one or more topics to improve strategy, policy and practice. This Enhancement Theme explored the transitions of students into, through and out of study at university during the three years of the Theme (2014–17).

4 Zeitliche Flexibilisierung von Studienprogrammen

Warum brauchen wir eine zeitliche Flexibilisierung von Studienprogrammen und wie kann diese aussehen?

von **Barbara Birke**

Ausgangslage

Die AQ Austria hat sich in ihrem letzten Bericht zur Qualitätssicherung an hochschulischen Bildungseinrichtungen (Birke et al. 2019) intensiv mit (der Förderung) der Studierbarkeit an österreichischen Hochschulen beschäftigt. Ein zentraler Befund dieser Studie ist, dass sowohl ein Großteil der Hochschulen als auch der Studierenden davon ausgeht, dass ein Studium – vereinfacht ausgedrückt – so gestaltet werden soll, dass es in der vorgesehenen Studiendauer absolviert werden kann (ebd.: 60 f.).

Dieser Befund ist nicht verwunderlich, da sich diese Erwartung auf die rechtlichen Rahmenbedingungen zurückführen lässt. Denn die Studiendauer ist durch das Universitätsgesetz 2002 (UG) und das Fachhochschul-Studiengesetz – FHStG (zum Beispiel im Bachelor-Studium mit drei Jahren) festgelegt.¹ Das FHStG regelt darüber hinaus, dass das FH-Studium so zu gestalten ist, dass es in dieser Zeit auch absolvierbar ist.² Die für die öffentlichen Universitäten maßgeblichen gesetzlichen Bestimmungen zielen hingegen letztlich auf ein möglichst verzögerungsfreies Studium ab, ohne jedoch einen ähnlich

¹ § 54 Abs 2 UG und § 8 Abs 3 Z 2 FHStG regeln, dass ein Studienjahr 60 ECTS zu umfassen hat, womit die Studiendauer des Bachelorstudiums mit 3 Jahren festgelegt ist.

² § 3 Abs 2 Z 4 FHStG.

expliziten Schwerpunkt auf die gesetzlich vorgesehene Studiendauer zu legen.

Warum auch die in der Studie befragten Studierenden an der Einhaltung der Mindeststudienzeiten festhalten, ist vor allem aufgrund des Systems öffentlicher Studienförderung nachvollziehbar. Die Kombination aus einem Wegfall von Unterstützungen in Form der Studienbeihilfe und anfallenden Studienbeiträgen bei Fristüberschreitungen lässt nur wenig Spielraum hinsichtlich der Gestaltung der Studiendauer offen, sofern nicht die Alternative gewählt wird, dass das Studium z. B. über eine Berufstätigkeit finanziert wird.

Die Fokussierung der Universitäten und Fachhochschulen auf die Einhaltung der vorgesehenen Studiendauer ist somit nachvollziehbar. Es darf trotzdem nicht übersehen werden, dass sich dieses Konzept an der/an dem idealtypischen Vollzeitstudierenden orientiert. Zwar werden von diesem Studierendentyp abweichende Bedürfnisse und Ressourcen von berufstätigen Studierenden oder Studierenden mit Betreuungspflichten seitens der Hochschulen dezidiert angesprochen – nämlich dass diese zu berücksichtigen sind. Dies drückt sich jedoch nicht in einem Verständnis der Studierbarkeit aus, das von der gesetzlich vorgesehenen Studiendauer abweichende Studienkonzepte oder flexible Studienformate als Teil des hochschulischen Konzeptes erkennen lässt. Studierbarkeit orientiert sich auch für Berufstätige oder Personen mit anderen, außerhalb der Studententätigkeit liegenden Aufgaben, in der Regel entlang des Workloads eines/einer Vollzeitstudierenden.

Dass Studierende nicht mehr dem Typus des/der Vollzeitstudierenden entsprechen (können) und die Studierendenschaft zunehmend heterogener wird, mit ebenfalls heterogenem Studierverhalten, wird mehrfach in diesem Tagungsband angesprochen. Doch was bedeutet dies für die oben dargestellte Absolvierung des Studiums in der vorgesehenen Studiendauer? Aus einer Sonderauswertung der Studierendensozialerhebung (AQ Austria 2018), die das Institut für Höhere Studien (IHS) im Auftrag der AQ Austria durchgeführt hat, geht hervor, dass im Durchschnitt aller Hochschulsektoren 61 % der Bachelor- und Master-Studierenden regelmäßig oder gelegentlich erwerbstätig sind und im Durchschnitt 19,9 Stunden pro Woche arbeiten. Der höchste Anteil an erwerbstätigen Studierenden findet sich mit 90 % unter Studierenden an berufsbegleitend organisierten FH-Studiengängen; sie arbeiten im Durchschnitt 34,1 Stunden pro Woche bzw. arbeitet knapp die Hälfte Vollzeit. Zum Vergleich: Erwerbstätige Studierende an wissenschaftlichen Universitäten arbeiten durchschnittlich 19 Stunden pro Woche.

Das Spannungsfeld zwischen einer fixen Studiendauer, verbunden mit einem fixen Workload pro Semester und dem oben dargestellten Ausmaß der Erwerbstätigkeit, die zeitgleich mit einem FH-Studium erfolgt, ist offensichtlich und lässt die Befürchtung von Qualitätseinbußen aufkommen. Vor diesem Hintergrund sollten Veränderungen angedacht werden, die – im Bedarfsfall – eine flexiblere zeitliche Gestaltung der Studiendauer ermöglichen. Folgt man dem Wunsch der Studierenden und auch den Diskussionsbeiträgen zur Jahrestagung im Forum, geht es hierbei weniger darum, die gesetzlich vorgesehene Studiendauer grundsätzlich zu verlängern, sondern – ähnlich wie an den Universitäten – Möglichkeiten zu schaffen, die es den Studierenden erlauben, die Studiengeschwindigkeit in einem gewissen Ausmaß freier gestalten zu können. Dies setzt jedoch auch voraus, dass das öffentliche Fördersystem dies unterstützt bzw. zulässt (vgl. Birke 2019: 60).

Ein paar Blicke über die Grenzen

In Deutschland wurden in mehreren Bundesländern bzw. an zahlreichen Hochschulen unterschiedliche Modelle zur Flexibilisierung der Studiendauer geschaffen. In einem Beitrag auf der Jahrestagung wurden zwei unterschiedliche Modelle zur Flexibilisierung der Studiendauer, die an der Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft Ludwigshafen eingerichtet wurden, vorgestellt.³ Zum einen kann ein formelles Teilzeitstudium mit einer offiziellen Regelstudienzeit gewählt werden, die jedoch über- oder unterschritten werden kann. Die zweite Option ist das zeitlich flexible Studium (auch informelles Teilzeitstudium), das eine individuelle Verlängerung der Regelstudienzeit ohne Fristen vorsieht.

Am Beispiel einer finnischen Fachhochschule stellt Marjaana Mäkelä dar, wie Studienzeiten flexibler gestaltet werden, wie die Finanzierung hierfür erfolgt und welchen Beitrag Recognition of Prior Learning (die Anrechnung von Vorleistungen und Kompetenzen, die durch non-formales und informelles Lernen erworben wurden) leisten kann. Derzeit wird das Studienmodell an der Haaga-Helia University of Applied Sciences bis zum Jahr 2023 einer

3

https://www.aq.ac.at/de/veranstaltungen/dokumente-jahrestagung_2019/Praesentationen_Tagung_2019_Forum_2.zip, abgerufen am 21.1.2020.

Reform unterzogen, die auf individuelle Studienpfade anstelle von Studienprogrammen abzielt.

Ein wichtiges Instrument zur Flexibilisierung der Studiendauer ist auch die modulare Gestaltung des Studienaufbaus, die bei der Tagung thematisiert wurde. Zur Ausgestaltung siehe die Beiträge von Annika Maschwitz, Studienangebote durch Modularisierung flexibilisieren – ein Blick auf Theorie und Praxis, und das Schweizer Beispiel von Martin Meyer: Studienprogramme flexibilisieren durch Modularisierung (beide im Kapitel 7 in diesem Tagungsband).

Die angesprochenen Beispiele haben wesentliche Aspekte gemeinsam: Sie reagieren auf ein verändertes Studieverhalten der Studierenden; einige Modelle setzen das Instrument der Modularisierung ein und auch die Anrechnung von bereits erworbenen Kompetenzen wird zur Verkürzung von Studienzeiten genutzt. Es gilt nun, jene Ansätze abzuleiten, die auf das österreichische Hochschulsystem anwendbar wären.

Literaturnachweis

- AQ Austria (2018): Berufsbegleitend Studieren (nicht veröffentlichter Projektbericht auf Grundlage einer durch die AQ Austria beauftragten Sonderauswertung der SOLA).
- Birke, Barbara/Blüml, Frances/Meznik, Michael (2019): Qualitätssicherung an österreichischen Hochschulen – Studierbarkeit. Bericht gem. § 28 HS-QSG. Wien: facultas.
- Bundesgesetz über Fachhochschul-Studiengänge (Fachhochschul-Studiengesetz – FHStG), BGBl. Nr. 340/1993 idgF.

Haaga-Helia: new opportunities for flexible study

by **Marjaana Mäkelä**

1 Context for the reform

Higher education institutions currently face an increasing number of challenges, and expectations of flexibility are one of the most up-to-date among these. However, the concept of flexibility needs to be defined in function of the context and the counterparts: for students, “flexible studies” might signify liberty of choice and stretching of deadlines, whilst on the institutional level flexibility should be perceived in a wider perspective. As stated in the AQ Austria 2019 conference programme, there are both structural, organisational and didactic components in flexibilisation.

Topics raised for the 2019 AQ Austria conference included e. g. questions on how flexibility in higher education can be achieved, and what options can be found for diverse study formats. Moreover, processes of teaching and learning should be under scrutiny, without compromising the requirements of quality assurance in the HE sector. In this paper, the author’s stance is that to be able to address these issues, the status quo of higher education must be disrupted – we simply cannot continue to operate as if the society and the students hadn’t changed. The paper describes, with a pragmatic approach, the contextual changes that have led to the need of a significantly profound reform of the current study offer at Haaga-Helia University of Applied Sciences (UAS), and the planning and initial implementation phases of this reform.

1.1 Haaga-Helia as an education provider

With more than 10,000 students and 630 staff members, as well as with over 200 international and 100 corporate partners, Haaga-Helia UAS is the second largest UAS institution in Finland and one of the most important educators e. g. in fields of business and hospitality (Haaga-Helia 2019). Hence, it is an important player in Finnish higher education – the nation has only 5.3 million

inhabitants. Haaga-Helia provides professionally oriented higher education that leads to approximately 2,500 awarded Bachelor's degrees annually. Master level education holds a minor position in terms of volume, and therefore the reform of Master programmes was conducted as a pilot phase to the larger reform where all the Bachelor level degree programmes are being remodelled.

The institution comprises four academic units: Business Studies; Experience and Wellness (including programmes in hospitality, tourism and sports); Digital Business (ICT, Business Studies for Management Assistants, Communications), and a School of Vocational Teacher Education. Moreover, there are a lot of bespoke solutions catering for companies and organisations, as well as continuing and further education courses, specialisation programmes and modules on a smaller scale, and an Open UAS sector that offers the same courses as in degree programmes, however with a semester-based tuition fee, whilst degree studies in all levels of education are free of charge in Finland. Haaga-Helia is also active in exports of education, throughout its commercial services and the limited company EduExcellence, owned and run together with two major UAS institutions in the metropolitan Helsinki area.

In this complex and multifaceted learning environment, current developments have led to a situation where the structure and pedagogy of degree programmes need to be re-evaluated and re-organised. External drivers leading to this necessity are entailed by challenges and opportunities that various technological developments and an evolving economy imply, on both national and global levels. Mutations in the world of work inevitably lead to shifting competence needs in all sectors, and extending careers set expectancies for continuous learning. This means learning that is both life-long and life-wide. A Finnish particularity in student life is that more than 50 % of higher education students work alongside their degree studies, and an increasing number of them already possess qualifications that are relevant in their field of study. This means that whatever changes are made in degree programme structures, their implementation must include an efficient dimension of recognition of prior learning mechanisms. All these have an ingrained implication of flexibility.

1.2 Finnish system of UAS education on Bachelor level

Since higher education is free for students, apart from some material and book costs, it is funded by the state that regulates HEI with annual negotiations

of performance and follow-up. The overall funding mechanism of higher education (on both research university and UAS sectors) is currently undergoing an extensive mutation, and from 2021 onwards the principal variable in funding will be timely graduation (Minedu 2019). This means an estimated and recommended study cycle of 3.5 years for a Bachelor's degree, for which the institution gets funding. Depending on the sector, this degree consists of 21–270 ECTS credits. (For some degrees, recommended studies may be extended to four years.)

For the student, the system allows significant possibilities of flexibility. Currently, if the degree is not completed within 3.5 years, the student can continue for one additional year without any extra procedure. He or she is naturally encouraged and supported by study advisors and lecturers to complete the degree, but the student encounters an administrative procedure only after 4.5 years, where he or she must apply for extension of study time. If graduation is realistic, extension is granted and the time for this may vary, upon perusal of the degree programme director. If graduation in the near future still does not seem likely, recommendation on continuing studies in the Open UAS sector is oftentimes a flexible solution, until re-enrolment for graduation. Graduation itself is possible whenever degree studies and the mandatory Bachelor's thesis are completed, and there is no minimum time-frame for this. RPL is one possible pathway for faster graduation, and many students with their own entrepreneurial activities or with good positions in relevant professional fields indeed take opportunity of this.

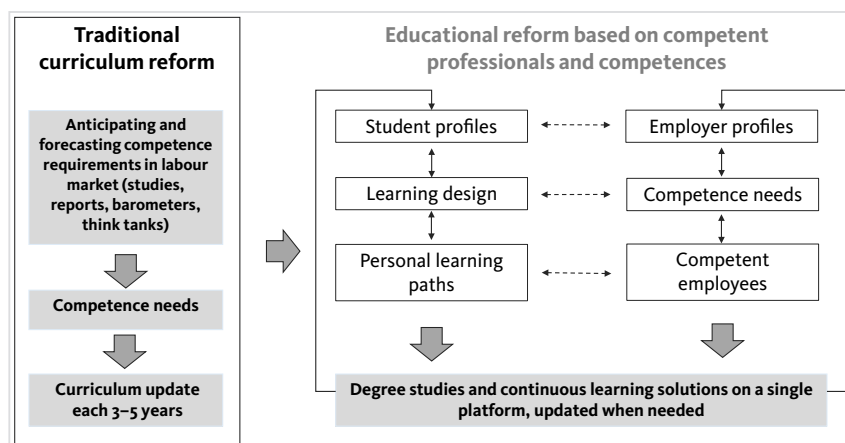
It can be concluded that the UAS sector in Finland and Bachelor studies conducted at Haaga-Helia already are articulated in a relatively flexible structure that allows individual advancement as well as recognition of prior and work-integrated learning. In order to make the study paths even more flexible and to address challenges described above, an extensive education reform will however provide a substantially novel way of approaching degree studies at Haaga-Helia.

2 Objectives of the reform: towards an organic study offer

“Being a change maker rather than a target of changes made elsewhere” is a leading principle for the reform. Haaga-Helia’s education services will be redesigned in order to better meet the demand of our society in the coming years. The reform has been launched in 2019 and will be implemented by 2023.

Figure 1 suggests a comparison across a traditional vision on curriculum development, ie. a status quo in most HEIs, that is developed into a more global vision of a reform that entails changes in the entire system of an institution rather than a plan of making changes on course and syllabus level.

Figure 1: Traditional curriculum reform vs. educational reform



Source: Haaga-Helia 2019.

The objectives of the reform are to prepare the institution for expectations of continuous learning, to face shifts in application numbers due to decreasing age cohorts of students, and to develop genuine flexibility in study paths that cater for a student body which continues to be more and more heterogenic: students from all age groups, with or without prior knowledge, with full- or part-time jobs, from Finnish and international backgrounds ... Hence, reforming the entire educational offer of a large institution is a process where

curriculum development, corporate cooperation, student services and internationalisation are considered synchronically. Moreover, needs of further training of pedagogic and administrative staff are involved.

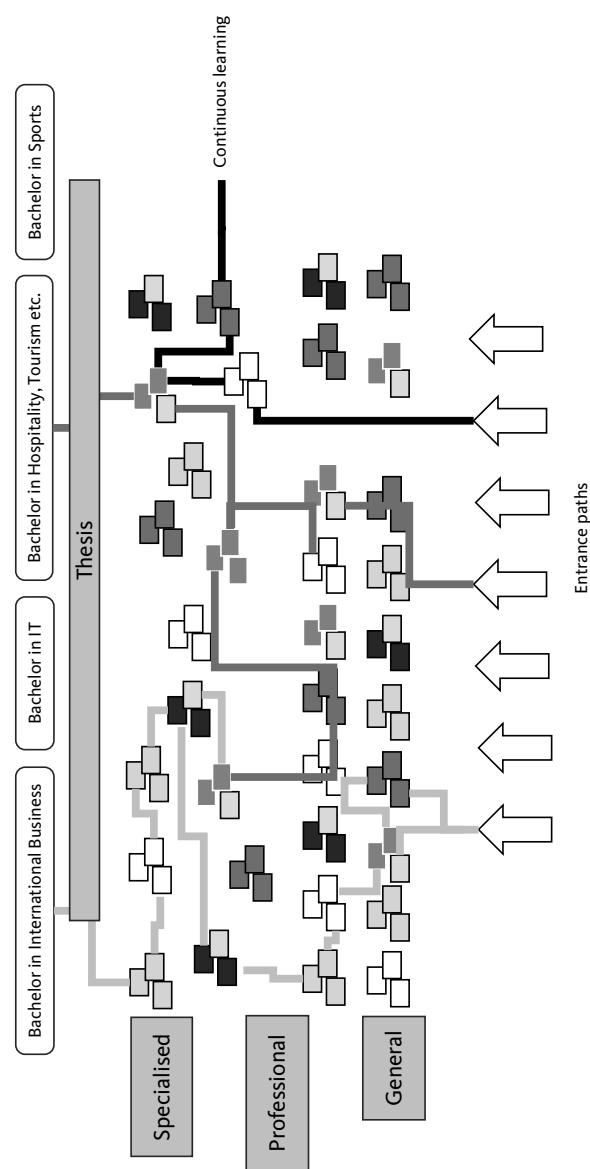
The underpinning philosophy is to offer a dynamic learning platform that will allow for more personalised and flexible learning paths both for regular degree students as well as for seekers of continuous education. This said, the current strategy of articulating studies in distinct degree programmes with a specified curriculum to be completed and annual syllabi where courses are offered on a degree programme basis is going to be discarded.

At present, there are 22 Bachelor's degree programmes at Haaga-Helia, and the student applies to one of them, completes mandatory studies, internships and the final thesis in the framework of this programme, and graduates from it. From 2023 onwards, the entire study offer of Haaga-Helia on Bachelor level will be organised in a huge platform of study choices where distinct programmes have been replaced by study paths. This enables a large variety of course choices for students heading for different degrees. Obviously, the reform includes a clear objective to design and indicate template study paths, to facilitate orientation across the variety of options. Moreover, needs of redesigning student guidance services that meet the new study environment have already been identified and will be addressed accordingly.

Technically, choices are made in and individual study planning facilitated by a digital enrolment platform, building up one's personal study path. The platform is connected to the study register and a number of other administrative affordances. The individual study plan, with respective choices, is checked twice a year by the study counselor, personally assigned to each student, in order to help in practical questions on studies as well as with more substantial and longitudinal issues of career planning and personal and professional development. Moreover, sub-projects of the reform already include a set of dispositives where artificial intelligence can assist with routine-type tasks across study choices.

Figure 2 displays a first version of a possible approach to the forthcoming platform model, and whilst the reform advances, more detailed plans will be available.

Figure 2: Reform: a vision of students' personal learning paths



Source: Haaga-Helia 2019.

Different paths display various options to achieve the same degree, ending up in qualifications that have been obtained partly with different studies. Shortcuts for students with a solid basis or prior learning are offered, which is a practice already in use at present. In this pedagogical philosophy, the curriculum is perceived as an organic entity rather than a list of courses and assignments to be completed. Opportunities of internationalisation will be wider, since recognition of exchange studies and internships is easier to embed in individual learning paths. Moreover, e- and blended learning as well as work-integrated learning (“Work & Study”) provide optional ways to conduct studies in a more coherent way in the new study model.

All this disrupts a number of assumptions on higher education and requires a certain spirit of pedagogical adventure. From the management, the process requires encouragement to an environment of trust, to engage staff members in co-creation. Trials also entail errors, which must be tolerated.

In practice, the challenge has been tackled by the entire community, and the reform process is facilitated by a project manager and a project team. Extensive rounds of brainstorming, workshops, think tanks and learning cafes featured in the initial phase, to collect all viewpoints possible and to observe weak points in current state of curriculum design and possible dead ends in study choices. Given the profoundness of the reform, it is considered important that all counterparts can have their voices heard, including students, corporate advisory boards and alumni.

Collecting and consulting extensive student feedback data is a mandatory process for HEI in Finland, and in the reform it is an ongoing process to gather data on the parts of the current offer that need to be maintained and developed and the ones that are outdated or dysfunctional and can hence be discarded. The following figure 3 shows the process.

Figure 3: Stages of education reform project 2019–2023

2019–6/2020	8/2020–6/2021	8/2021–6/2022	8/2022–6/2023
<ul style="list-style-type: none">• Student profiles• Education structure• Application targets• Glossary• Identification of competence areas	<ul style="list-style-type: none">• Basic competence offering• Continuous learning solutions• Commercial offerings• Application targets' details• Study paths• Counselling needs	<ul style="list-style-type: none">• Expert competence offering• Study planning using the virtual tool• Student counselling on new study offering	<ul style="list-style-type: none">• Final harmonisation• Fine-tuning of tools• Evaluation and updates

Source: Haaga-Helia 2019.

The new study offer will be characterised by modularity, which means that the needs of degree students, of further education, of corporate training and of those seeking for continuous learning can be met with the same study offer, instead of organising a wide selection of short-term solutions for non-degree students on top of the degree courses.

How the reform will influence study times, academic achievement and student satisfaction can only be anticipated at present. Scenarios are being made, and different models are tested by the project manager and her team. A core tool consists of definition of student profiles, where variables feature e. g. starting level, language of study, preferred ways of conducting studies, learning abilities, degree of self-directedness, career aspirations, work situation and the study goal (whether this is degree-oriented or not). A number of “proto-types” have been designed in this process, and yet it is vital to approve that all kinds of scenario design can be but approximative, since characteristics in a student’s life and study facilities evolve and change. Aspirations may overlap, and the unexpected tends to happen. The institution needs to prepare for all this.

3 Concerns raised by the forthcoming model

Whilst the future model sounds promising and will undoubtedly generate more flexible studies for the majority of Haaga-Helia students, there are

certain concerns that lecturers, study counselors and the administrative staff have raised. There is a risk that especially new students will feel disoriented, if needs of individual guidance and counseling are not met, and if the options and their consequences in future choices and employment opportunities seem undefined. Templates and guidelines for study paths, heading for a certain degree, therefore need to be clearly and explicitly communicated already during the application phase, and even more solidly when studies commence.

Tolerance limits towards individual choices need to be specified: What will be possible and what is not? How to identify core competencies in a given field continues to remain a key approach, regardless of the focus shifting from competence needs to identification of student and employer profiles.

Another concern is related to student community; when traditional classes and groups are dissipated, does this endanger the feeling of togetherness and solidarity among students? Moreover, there is a risk that the professional identity of e. g. a graduate in business administration, in journalism or in hospitality is somewhat less solid, if there are multiple ways to attain the same degree. A concern that current students also have expressed is that guidance and counseling should not rely too much on AI, human contact should be overarching the entire cycle of studies.

Haaga-Helia staff endeavors to address these concerns by different scenarios on how to find the most viable technical solutions without insecurity, lack of trust or frustration impending among future students. "Change can't really be managed – but development should be facilitated."

References

- Haaga-Helia (2019): Website of Haaga-Helia University of Applied Sciences. <https://www.haaga-helia.fi/en>, accessed on 6 September 2019.
- Minedu (2019): Finnish Ministry of Education and Culture. Funding of higher education. https://minedu.fi/documents/1410845/4392480/UAS_core_funding_2021.pdf/1c765778-348f-da42-fobb-63ec0945adfo/UAS_core_funding_2021.pdf, accessed on 5 September 2019.

5 Making teaching and learning more flexible

Approaching flexibility in teaching and learning

by **Frances Blüml**

Relevance and understanding

The discussion on flexibility in higher education is driven by ongoing developments and challenges on different levels.

- On a global level: Facing worldwide challenges like climate change, digitalisation and progression in the use of artificial intelligence, the question of relevant skills and competencies of graduates in the 21st century is highly relevant for HEIs. A rapidly changing world, including high levels of uncertainty, requires graduates who are capable to deal within highly complex, ambivalent and fast changing environments.
- On an European level: Political commitments in European higher education as well as the European Commission's renewed agenda for higher education (2017) aim towards more inclusive higher education systems (cf. EUA 2019: 8). Strengthening access, progression and success of students from different backgrounds is seen as one of the key areas to act against increasing social division in European societies.
- On a national level: The described aspirations on the European level affect national HE policy. Furthermore, data showing that a diverse student body has already become a fact in most European countries creates a need to act. Thereby, the idea of one generic type of student (usually full-time student coming from an academic, higher socio-economic background, starting right after school) becomes obsolete.

Keeping those circumstances in mind, flexibility in higher education is seen as a key issue to address those developments and enhance widening participation for underrepresented groups of students and inclusiveness within higher education institutions. Considering teaching and learning, flexibility is understood and discussed in different ways. Especially in the German speaking higher education systems it is quite often associated with the use of technology in the delivery of study programmes or single courses. A more generic definition is given by the British Higher Education Academy, which understands flexible learning as “empowering students by offering them choices in how, what, when and where they learn: the pace, place and mode of delivery” (HEA 2015: 1). It is thereby strongly linked to student-centred learning as it puts learning choices for students into the centre, and thus gives them more responsibility for their own learning. This understanding has implications for the flexibility of the institutional system and its organisational structures, for different fields of activity within the institution as well as for every individual member of the institution.

In the context of teaching and learning it raises the following questions: What does flexibility in learning and teaching mean in practice? What choices can students make during their studies? For the European higher education area, the Trends 2019 report (cf. EUA 2018: 47 f.) indicates that at a vast majority of universities (80 percent) students can choose electives in their study programme. Less common is flexibility offered in the sequence of courses (at 42 percent of the institutions) and in switching study programmes (at 49 percent of the institutions). Offered choices become very unlikely with regards to students’ suggestions what they want to study or choices in the type of course assessment.

Flexibility in the Austrian context: conflicting policy goals?

Austrian higher education has recently been facing a debate on designing study programmes which guarantee continuous student progression and success. It is mainly forced by efficiency-driven policy aims like high completion rates and short duration of studies, meaning the completion within the statutory defined duration of study programmes (cf. AQ Austria 2019: 7). The

political ambition seems to be still based on the assumption of a homogenous group of students (meaning e. g. full-time studies, academic background of parents), and therefore neglects the fact of an already diverse student body. Data from the Austrian student survey (cf. HS 2015) shows for example that two thirds of all students work while studying and almost one fifth of students enrolled in full-time programmes consider themselves primarily as working persons. Furthermore, the recent developments contradict other national policy goals like fostering inclusiveness and increasing the representation of underrepresented and disadvantaged groups in Austrian higher education (cf. Blüml et al. 2018: 4).

Against this background, flexibility in teaching and learning mainly aims at student's choices which allow for independence of time and place. Common approaches focus quite often on the organisational or institutional level to provide non-overlapping courses, a specific course at different times, choices of electives or specialisations, sufficient exam dates (cf. AQ Austria 2019: 89). Not surprisingly, technology-enhanced learning is used to foster locally independent learning experiences (cf. AQ Austria 2019: 92). From an external perspective, the national debate underestimates the relevance of flexibility in teaching and learning within a chosen course respectively within the pedagogical approaches. The effects this might have for building more inclusive higher education institutions and reducing structural barriers in students' learning experiences, especially for those from underrepresented or disadvantaged groups, are not yet part of the political debate.

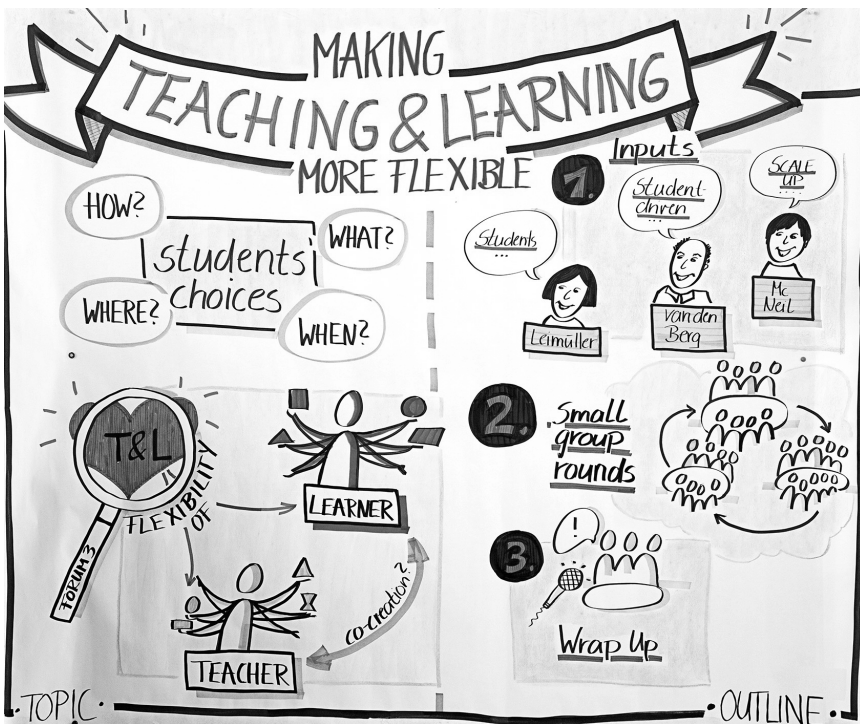
Flexibility at the heart of teaching and learning

It seems that it is still challenging for HEIs to enhance and foster flexibility right at the heart of the teaching and learning process. Putting the spotlight on the learners' side, it raises the question to what extent students have a choice over the modes of their learning. It also requires reflection about how they are encouraged and enabled to use this flexibility (cf. HEA 2014: 30). And finally, how does more flexibility, meaning also more responsibility, affect their learning experiences – do they feel empowered or do they feel overwhelmed?

Flexibility for learners requires teaching staff who is able to offer choices, to cope with diverse learners' needs and facilitate individual learning experiences. In which ways do and could teachers vary their pedagogical

approaches and stances according to the needs of a heterogeneous group of students? How are they enabled to do so? Answering this questions implies a critical reflection on historically evolved and traditional teacher's roles, skills and competencies in relation to the requirements of student-centeredness and overall goals like inclusive learning environments. Finally, flexibility in teaching and learning affects the relationship between learners and teaching staff. It will require readjustment in the self-concept of everybody involved as well as in the learning culture within the higher education institution. In the future, an evaluation of the effects of more flexibility in teaching and learning is necessary to see if it really reduces structural disadvantages for individual students or if it leads to benefits for some and to new barriers for others.

Figure 1: Visualisation on the topic and the outline of the forum



Source: Own presentation (photo © ulrikewieser.at).

The forum on “Making teaching and learning more flexible”

The forum “Making teaching and learning more flexible” at AQ Austria’s annual conference 2019 took those questions as a starting point. It aimed at thinking outside the (national) box, taking statutory restrictions and educational traditions aside. Thus, the spotlight of the forum was put on practical and innovative approaches and the experiences made by students, teachers and institutions alike. To open up the topic, the following inputs were provided by external experts:

Gertraud Leimüller (Founder and Managing Director of winnovation – Open Innovation Research & Consulting) put the spotlight on the Austrian students’ voices by presenting selected results of a crowdsourcing study (Create your UNiVerse). Being asked about their ideas and expectations with regard to their future education, students emphasise the social aspect of learning which includes face-to-face interaction with peers and teachers, the demand for new interactive forms of delivery, including individual feedback and teachers as facilitators in their learning processes.

Frank van den Berg (Head of Centre of Expertise in Learning and Teaching at the University of Twente) challenged the usual ways of teaching and assessing students, which lead to students, who learn for the sole purpose of passing exams. By presenting the ATLAS programme he showed how the University of Twente successfully implemented a rather radical shift, which gives students flexibility over the main aspects of their education – learning outcomes, teaching and assessment formats (see chapter 5.2 in this publication).

Jane McNeil (Executive Dean of Learning and Teaching, Nottingham Trent University) showed that her university, while having success in widening participation, is still witnessing a persistent variation in outcomes for students from different backgrounds. As one response to these structural disadvantages, the university introduced an active, collaborative learning approach, the so-called SCALE-UP project. McNeil presented the approach as well as first results on the efficacy for addressing attainment disparities, experienced benefits for teachers and quality considerations (see chapter 5.3 in this publication).

References

- AQ Austria (2019): Qualitätssicherung an österreichischen Hochschulen. Studierbarkeit. Wien: facultas.
- Blüml, Frances/Irmer, Manon/Kastelliz, Dietlinde/Meznik, Michael (2018): Mapping new territories – HEIs' societal objectives in external quality assurance, https://eua.eu/downloads/publications/p21_bluemel-irmer-kastelliz-meznik.pdf, accessed on 4 December 2019.
- EUA (2018): Trends 2018. Learning and teaching in the European Higher Education Area, <https://eua.eu/downloads/publications/trends-2018-learning-and-teaching-in-the-european-higher-education-area.pdf>, accessed on 4 December 2019.
- EUA (2019): Diversity, Equity and Inclusion in European Higher Education Institutions. Results from the INVITED Project, https://eua.eu/downloads/publications/web_diversity%20equity%20and%20inclusion%20in%20european%20higher%20education%20institutions.pdf, abgerufen am 04.12.2019.
- European Commission (2017): Communication from the Commission to the European parliament, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions on a renewed EU agenda for higher education, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0247&from=EN>, accessed on 4 December 2019.
- HEA (2014): Conditions of Flexibility. Securing a more responsive higher education system, https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/hea/private/conditions_of_flexibility_securing_a_more_responsive_higher_education_system_1568036617.pdf, accessed on 4 December 2019.
- HEA (2015): Framework for flexible learning in higher education, https://www.heacademy.ac.uk/system/files/downloads/Framework%20for%20Flexible%20Learning%20in%20Higher%20Education_o.pdf, accessed on 4 December 2019.
- IHS (2015): Austrian Student Social Survey 2015, http://www.sozialerhebung.at/images/Berichte/Studierenden-Sozialerhebung_2015_Zentrale_Ergebnisse_Kurzfassung_engl.pdf, accessed on 4 December 2019.

Flexible education, why (not)?

by **Frank van den Berg**

Introduction: flexibility in higher education?

With the changing society and the growing number of students worldwide¹, many programmes in higher education are rethinking how they offer their education. Flexibilisation of the offer is necessary, not only to deal with the increasing number of students and to prepare them better for their future, but also because students demand more flexibility. More and more students want to combine their study with other responsibilities like work and care of family, and expect the programme to facilitate this. But what flexibility can be offered to the student? This is not a simple question, because our idea of what flexibility is also relates to our view on what education really is and what it should accomplish.

In most programmes at many universities the flexibility for the student is rather limited. When entering the programme, the student receives an overview of the programme he or she will follow for the coming three years: a rather fixed programme stating what course is planned in what year and in what quartile; often the choice for the student is limited to what minor to take. Sometimes information is added how different courses from different years relate to one another in so-called learning lines.

Teaching formats may differ in programmes, with one format still being predominant: the lecture, often in a large lecture room with many students. Although the lecture can in some cases be a good way of transferring information from the teacher to the student, it is questionable whether the high number of lectures is merited by the intended learning outcomes of the course and the actual learning achieved.

The same goes for assessment. Although we do see different formats of summative assessment (like papers, group reports etc.) and more and more

¹ Growth of International Student Numbers in Higher Education: <https://www.qs.com/growth-international-students-higher-education/>, accessed 12 November 2019.

digital assessment, the bottom line is that the teacher sets a test with specific questions, and the student has to give the answers to these pre-set questions at a time set by the teacher.

This raises a question: If the actual learning is done by the student, why is it that the teacher is fully in charge of the learning process (by setting the learning objectives, choosing the teaching format and choosing the assessment format)?

If one asks why we organise our education in this way, the answer is not always so clear. Is this maybe “because we have always done it in this way”? Can we do it differently, and if so, how?

Motivation in education

A theory often used in educational science is the self determination theory (Deci/Ryan 2002). This theory on human motivation states that humans have an intrinsic drive for growth and development, which is based on three psychological needs: Autonomy – the desire to be the causal agent of one’s own life, to be able to make your own choices; relatedness – the feeling of belonging to a group and interact with others; and competence – the feeling of controlling the outcome of one’s actions and experience mastery. If all three aspects score positive, a person will function well, experience a feeling of well-being and personal growth. If one or more aspects score negative, this will lead to frustration and less adaptive functioning.

Another interesting theory on motivation is by Daniel Pink (2010). Pink studied which tasks people find motivating, and discovered that these tasks have three characteristics in common: autonomy, the ability to make your own choices; competence, the feeling of being competent in doing something and increasing your competence; and purpose, the feeling that what you are doing is worthwhile, for yourself or others.

How does today’s higher education, with fixed programmes, the lecture as preferred teaching format and the written tests as assessment format, relate to SDT and the theory of Pink?

Autonomy: The programme is more or less fixed, the teaching format and the time plus format of the test is chosen by the teacher. Students have very limited choice and are thus not really in control of their (study) life.

Competence: The whole purpose of higher education is to grow the competence of the student, so one could state that it will lead to an increase in mastery of the topics. However, as many programmes focus on grades, the students will also focus on earning the right grades. This in turn leads to students focussing on making progress in the programme instead of making progress in their learning and development.

Relatedness: It is questionable whether today's students will feel related to their fellow students when they are in the large groups we so often encounter in lectures. Interaction is also not really possible in most lectures. More feeling of relatedness might occur if students work in smaller groups like in tutorials – as long as these groups do not change too much over time.

Purpose: Today, many teachers will indicate what the purpose of their lecture and their course is, why it is important that the students learn the topic and how they can use it in their future life. This is, however, still the purpose indicated by the teacher, not chosen by the student. As a result, it is questionable whether this will give the student a good sense of purpose.

As several aspects of today's higher education score negative, it most likely will lead to frustration of and less adaptive functioning by students. Many teachers have experienced this in their classes. The high number of dropouts and the student's fixation on passing a course instead of learning are also indications that higher education is not working as well as it could.

Again, seeing these unwanted effects of higher education on the students, why do we continue teaching and assessing in this way?

The University of Twente

The University of Twente (UT) is a small research university in the eastern part of the Netherlands. The UT has a unique combination of educational programmes in both Engineering, Science and Social Science – all fitting with the slogan 'High Tech Human Touch' (www.utwente.nl). The University of Twente is also founding member of the ECIU, the European Consortium of Innovative Universities (www.eciu.org), a group of universities that has innovation as one of its core values. Not only in research do ECIU universities contribute to innovations for society, they also place high value on innovative education.

One of the innovations in education at the University of Twente is the introduction of the University College Twente. What is new to this programme

compared to other university colleges is that it includes engineering disciplines and that it has a radically different way of educating the students.

University College Twente: maximum flexibility within boundaries

The ATLAS programme of the University College Twente is a small-scale honours Bachelor programme, based on the Liberal Arts and Sciences tradition from university colleges in the UK and the US. Small groups, intensive education with lots of choices for the students are core elements of many university colleges.

When introducing the ATLAS programme, the basic idea was that modern engineering education should be radically different from what we're used to, to meet the current and future challenges that graduate engineers will face in their work. The basic idea of the ATLAS programme is educating 'the New Engineer' (Goldberg et al. 2014). This new engineer is a problem solver who is able to design solutions for complex problems while simultaneously taking into account the consequences of these solutions for society and the environment. And as current and future challenges cannot be solved by focussing on one single discipline, the new engineer must also understand different disciplines and be able to apply different perspectives on problems and cooperate with different people.

With this in mind, ATLAS has chosen as basics for its programme the combination of science, engineering and social science; a problem solving attitude, cooperative learning and multi-disciplinary perspectives. In addition, ATLAS focuses on the personal development of every individual student; a maximum amount of flexibility is therefore included in the programme. In essence, the programme only gives intended learning outcomes per semester and a date for completing the semester. No longer will the programme decide what the students will learn and how the students will be assessed; all this is now the responsibility of the student. As a result, the regular tests and grades could be deleted.²

2 ATLAS has deleted all regular tests and grades. However, students can choose to do an elective course at another faculty or other university, where they will follow the rules of that course. This often means taking a (written) exam and receiving a grade.

Flexible learning in ATLAS

In ATLAS, every student starts his or her semester with a PDP, a Personal Development Plan. In this plan the student starts with describing where he or she wants to go in the long term. Based on this long term perspective, he or she indicates what he or she wants to learn in the coming semester and why achieving the given semester goals is important for his or her own development. In addition, the student describes how he or she is going to reach these semester goals (= what learning activities he or she will do, like taking regular classes, self-study, following a MOOC etc.). The student also has to indicate what he or she will use as evidence to show that he or she has mastered all the goals. That the student can make his or her own choices strongly links to autonomy from SDT; that the student has to indicate why he or she wants to study relates to purpose – in this case the purpose as indicated by the student him- or herself.

The PDP is evaluated by a committee of teachers, to check whether the plans as written in the PDP will enable the student to reach the semester goals. During the semester the student works on the planned tasks, in cooperation with fellow students. Teachers are present to give feedback on the work and discuss further plans. In addition, each student has a personal mentor, a member of the teaching staff, to discuss their general development as a student and any personal issues relevant for their further development.

Halfway in the semester, the student reflects on the progress so far and how he or she will continue in the remainder of the semester, so he or she can reach the semester goals. The teachers of the semester meet to discuss the progress of each individual student, based on this self-reflection. Each student receives individual feedback on how to continue in the rest of the semester. Based on the self-reflection and the feedback, the student updates his or her PDP and might even include some new plans.

Flexible assessment in ATLAS

As the focus is on achieving semester goals and not on passing courses, a new way of assessment was needed. No longer will the teachers set the exams; it is the student who shows he or she has mastered his or her own learning objectives. For this, the student writes a Self-Evaluation Report (SER), in which he or

she reflects on his or her past semester and indicates what he or she has learned from all activities. In addition, he or she evaluates why he or she thinks he or she has mastered the semester goals in the way as indicated in his or her PDP. The student substantiates all his or her claims by adding evidence of his or her learning; evidence being his or her work with positive feedback from an expert. These experts can be teachers from the programme, other content-experts outside the programme or in some cases even his or her peers, depending on what kind of feedback the student wants to have; e.g. it makes sense to add peer feedback when the student wants to show he or she improved his or her collaborative skills.³

The SER is evaluated by an assessor, one of the teachers of the semester. The assessor proposes a verdict that is then discussed within the semester team, consisting of all ATLAS teachers in that semester and all the mentors of the students. Together, the semester team decides on the final verdict. The verdict can be a pass with honours as the standard, a pass with excellence for a student surpassing the semester goals, a pass with condition when the student has to do additional work in order to pass the semester, or a hold when the quality and/or quantity of the work is below expected level.

Experiences with the ATLAS programme

The set-up as described above and implemented in 2013 has shown many interesting results. As students have to indicate themselves why learning a topic is relevant for themselves, in combination with the absence of regular tests and grades, this has led to a different kind of learning by the students. No longer will they study for “passing the test”, students now learn because they want to understand the topic. Students also indicated that they like this way of assessment much better than the regular paper test; in this way they “can show much better how much I really understand the topic”.

We also noticed that the total educational philosophy is important to see this new kind of study behavior: the small groups, the strong community,

3 If the students took an external course and received a grade for that course, they have to reflect in their SER why the grade is an indication that they have learned enough in relation to the learning objectives; the grade in itself is not sufficient.

no tests and no grades, writing a PDP and a SER, having a personal mentor, active learning in the classroom; all this stimulates the students to work hard for their own personal development.

That ATLAS students are well educated is shown a.o. by their performance in the capstone project, which is executed in one of the research groups of the other faculties of the UT. 63 % of these capstone projects were evaluated by external supervisors as very good or excellent (Self Evaluation Report 2018). In addition, almost all graduates continue their study with a master; many of them are admitted to highly prestigious universities like ETH Zurich, TU Berlin, University of Oxford and the Imperial College London. 44 % of the graduates continued at a university in the top 100 in the Times Higher Education World University Ranking, and 92 % continued at a university in the top 200 (Self Evaluation Report 2018). That so many of the ATLAS graduates are directly admitted to Master programmes at high class universities, is also proof that the programmes really helps students to develop well.

The recent accreditation panel was also very positive about the ATLAS programme. “The Personal Development Plan – Self-Evaluation Report cycle (PDP-SER cycle) safeguards that the students attain the intended learning outcomes.” (QANU 2019) The panel was also “impressed by the innovative assessment system that is fully in line with the aim of a self-directed learning process and is systematically implemented”. Especially on the achieved outcomes of the programme the panel was very positive, giving ATLAS the highest evaluation “excellent”. “The programme has a significant added value, especially in terms of the self-directed reflective approach and confidence with which alumni are able to continue their career”(QANU 2019).

Conclusion

This article started with the question “Flexibility in higher education, why (not)?”. In many programmes teachers realize that more flexibility is desirable and even necessary. Flexibility is, however, often implemented in a rather limited way by giving students some choice in what courses they take, what they do in for example a project, or when they study. The main aspects of the education like learning objectives, teaching and assessment format, however, remain fixed. The ATLAS programme is a good example of offering a different kind of flexibility: within a fixed timeframe and with general semester goals

given, students can choose not only what they study, but also how they do it and how they will prove they met the goals. The combination of these factors fits much better with the factors of SDT and the motivation theory of Pink and has very positive effects on the motivation of students and their learning outcomes. In addition, this flexibility within boundaries also leads to students taking full responsibility for their own development and enhances their reflective attitude, qualities that are of utmost importance for the society of today and of the future.

As such, it is not so much a question of whether we should include more flexibility in higher education programmes; we should and it can be done. It would benefit the students if we ourselves were way more flexible in thinking about what flexibility in higher education can be.

References

- BIS research paper number 146. The benefits of higher education participation for individuals and society: key findings and reports – the quadrants. Published 1 November 2013. Department for Business, Innovation & Skills.
- Deci, E.L./Ryan, R.M. (2002): Handbook of self-determination research. Rochester, NY : University of Rochester Press.
- Goldberg, D.E./Somerville, M./Withney, C (2014): A Whole New Engineer: The Coming Revolution in Engineering Education. Three Joy Associates.
- Growth of International Student Numbers in Higher Education, <https://www.qs.com/growth-international-students-higher-education/>, accessed on 12 November 2019.
- Pink, D. (2011): Drive: The surprising truth about what motivates us. New York: Riverhead Books.
- QANU (2019): Liberal Arts and Sciences, University College Twente. University of Twente. Report of the accreditation panel.
- Self Evaluation Report (2018), University College Twente. University of Twente.

Active learning for student success: SCALE-UP at Nottingham Trent University

by **Jane McNeil**

This paper considers the use of active, collaborative learning to address barriers to student success. It summarises findings from an evaluation of adoption of this pedagogic approach at institutional level.

The context for this work is that, while the United Kingdom has seen success in increasing participation in higher education – for example, the Higher Education Initial Participation Rate for England was 52 % in 2017/18 (Department for Education (DfE) 2019: 3) – there remain inequalities in access, as well as persistent variations in outcomes for students from different backgrounds. These variations remain when controlling for entry grades and are referred to within the sector as “gaps” in outcome. For example, students from neighbourhoods with low participation in higher education are less likely to be awarded higher degree classifications (first class or upper second class) than those from high participation neighbourhoods (Office for Students (OfS) 2019a: 6).¹

This is structural disadvantage. However, past responses to this have often been based around the individual, not the system; providing additional support for specific groups of students. This approach alone is not an adequate response to a structural problem.

The second framing for this work is institutional. Nottingham Trent University (NTU) is a teaching-intensive and research-active university in the East Midlands of England, with nine academic schools on four campuses. The population of over 31,000 students comprises predominantly UK undergraduate students who are studying full-time. The proportion of these students who are from disadvantaged backgrounds is higher than at many institutions. For example, in 2017/18, approximately 30 % of NTU’s UK undergraduate students

¹ In the UK the level of academic achievement for undergraduates is indicated by designation as with honours or ordinary. Honours degrees are classified, from highest to lowest level, as: first class, upper second class, lower second class, and third class.

were from the two lowest deprivation quintiles (OfS 2019b). The university is therefore strongly motivated to address gaps in award and outcome.

The goal is to be inclusive by design. There are many aspects to this, including: research into the experiences of students from different backgrounds, work experience, an extensive co-curriculum, internationalisation or decolonisation of the curriculum, peer mentoring, and programmes for confidence and resilience. For learning and teaching, inclusive by design has meant a search for evidence-based, inclusive pedagogies. One such approach is SCALE-UP.

About SCALE-UP

NTU began using SCALE-UP in 2012 and was the first UK university to introduce the approach across a wide range of subjects, in a cross-institutional trial. SCALE-UP was selected at the time because of its potential as an introduction to enquiry-based learning, its suitability for large group teaching, and importantly, the evidence for its benefits for student outcomes. It has subsequently been found to be a useful strategy in addressing disparities in these outcomes.

SCALE-UP (Student-Centred Active Learning Environment with Upside down Pedagogies) is an active, collaborative learning approach with a distinctive learning environment. Originally developed by Professor Robert Beichner at North Carolina State University to teach introductory physics for engineering students, it has been adopted by practitioners worldwide. In SCALE-UP, students undertake conceptual learning on their own before class and during the session they engage in collaborative problem solving, enquiry, idea development and feedback. Afterwards, students complete individual tasks for consolidation of their learning. A summary of SCALE-UP features is set out in table 1.

Table 1: SCALE-UP features

A. Approach: Overarching approach and intention	
A1 Underpinning theory or model	Beichner's original design drew on workshop physics, studio physics and peer instruction, as well as elements of physics education research and interactive lecture demonstrations.
A2 Intention to adopt a given approach	His intention was to facilitate active, collaborative learning in large classes. Lectures were replaced with enquiry-based and flipped learning.
A3 Agenda	His agenda was to improve outcomes for introductory, calculus-based physics for engineers, by making changes simultaneously to the curriculum, pedagogy and the design of the classroom. Space and pedagogy were redesigned together, over several iterations.
B. Design: Planning decisions for learning and teaching	
B1 First order design: degree of structure; roles of teachers and students	<p>SCALE-UP uses a highly structured approach. Design begins with defining detailed learning objectives for each session. This is contrasted with approaches that focus on topic coverage.</p> <p>Class sizes in the original approach were 50–100 students with 1 lecturer and 2–3 teaching assistants. At NTU, class sizes vary and sessions are typically led by one lecturer, without assistance.</p> <p>The approach is teacher-led in that questions are defined by the lecturer and the students work collaboratively to find and create answers. Students are involved in teaching peers; tutors play a facilitator role, asking questions and sending teams to help each other. The learning environment is designed to support collaboration and enquiry, with clear lines of sight, large round tables, circulation space and technology for production and sharing.</p>
B2 Second order design decisions: activity types; decisions about use of resource	<p>Students undertake conceptual learning individually before class, using, ideally, bespoke online resources.</p> <p>The class itself is based on a sequence of 5–15-minute segments: briefings, group observations, problem-solving and enquiry, peer feedback, plenary discussions of findings, structured reflection. Students receive a high degree of formative feedback, from peers and the lecturer.</p> <p>The GOAL framework for problem-solving may be used: Gather information, Organise your approach, Analyse the problem, Learn from your efforts.</p> <p>Students work in teams of three; these groups are assigned and reformed after around 5 weeks. Team composition is based on prior performance; comprising a student from the top, middle and bottom third of assessment rankings.</p>

The distribution of resources is designed to aid peer collaboration, sharing of findings and tutor-student interaction. Students share access to laptops and equipment. Students complete more challenging follow-up problems individually after class, to practice and to deepen their understanding. Detailed rubrics are used for grading.

C. Practice: Tactics and strategies in the classroom

- C1 Enacted teacher practice, in-session
A high degree of teacher organisation is required to manage a successful SCALE-UP session. Lecturers find they improve at timing the tasks and managing the class with experience.
Several classroom management procedures appear significant in the success of the approach: e.g. groups may operate on contracts.

Source: Using the descriptive framework in McNeil and Borg (2018) and drawing on descriptions in Beichner (2008), Beichner/Saul (2003), Beichner et al. (2007), Gaffney et al. (2008) and McNeil et al. (2017).

Benefits of active, collaborative learning

Studies in the US comparing SCALE-UP with traditional lecture-based courses have demonstrated benefits for student learning outcomes as follows:

- increased conceptual understanding;
- improvements in problem-solving skills, engagement and attendance;
- a reduction in failure rates; and,
- a tendency for “at-risk” students to perform better in later modules (Beichner et al. 2007; Beichner 2014).

The pilot evaluation of SCALE-UP at NTU assessed these benefits in context, along with the operational feasibility of the approach and the conditions needed for successful adoption. Data for thirty-three modules indicated greater student engagement with learning, more interaction between peers and with tutors, improved conceptual understanding and reduced module failure (McNeil et al. 2014).

This reflects benefits reported more widely for active, collaborative learning. Laal and Ghodsi (2012: 487) summarise these as social (such as, engendering a social support system and promoting positive relationships), psychological (such as increased self-esteem and reduced anxiety) and

academic (such as developing critical thinking and improving results). These benefits intersect with the four explanatory factors for differences in student outcomes identified by Mountford-Zimdars et al. (2015: iii):

1. curricula and learning and whether students find teaching practices useful;
2. relationships with students and staff, and feeling a sense of belonging;
3. social, cultural and economic capital, including students' support networks;
4. psychosocial and identity factors, and whether students feel supported by their institution.

Adoption of active, collaborative learning practices therefore should support at least some of these factors and thereby help to remove barriers to student success. Indeed, Beichner (2007) found that use of SCALE-UP narrowed gaps for gender and ethnicity. With greater adoption of SCALE-UP at NTU over several years, it was observed that attainment gaps for ethnicity and socio-economic factors were lower for programmes with SCALE-UP modules than for programmes without.

An opportunity to test this at scale was provided by a national programme funded by the Office for Students, calling for collaborations to address barriers to student success. NTU led a project with partners Anglia Ruskin University and the University of Bradford to increase the adoption of specific active, collaborative learning pedagogies at each institution, and to test their efficacy as a strategy to address attainment disparities.

The increase in adoption at NTU meant that, in 2017/18, SCALE-UP was extended to 249 modules, meaning 53 % of full-time undergraduate programmes had at least one SCALE-UP module. This is encompassed in a wide range of subjects, with the most extensive adoption in the schools of Science and Technology, Arts and Humanities, and Social Sciences, followed by Nottingham Business School. Over 16,000 students experienced at least one SCALE-UP module that academic year, equating to 47 % of full-time undergraduates at the university.

The findings and learning from the project are described in McNeil et al. 2019. The outcomes were positive at each partner institution. At NTU, the use of SCALE-UP was associated with improved grades and progression, together with improvements in attendance and engagement. Differential improvements meant that overall, there were reduced progression and attainment gaps for many target groups.

In comparing SCALE-UP modules with non-SCALE-UP modules, it was found that SCALE-UP modules had higher pass rates overall and reduced gaps in pass rates for target groups, including for ethnicity, participation status, disabled/not disabled, gender and age. Where students had encountered three or more modules in the level of study, there was a more marked reduction in this gap for some groups. For example, the progression gap for participation status was reversed in these cases: -1.2 percentage points (pp) compared with $+9.6$ pp for programmes with no SCALE-UP modules.

SCALE-UP modules were also associated with higher rates of upper second/first class grades overall. Additionally, attainment gaps were lower for SCALE-UP modules than for non-SCALE-UP for several factors: disabled/not disabled, ethnicity, participation status and residency. The only group which did not have increased attainment with SCALE-UP were male students, whereas females did, this widening the gender attainment gap. This effect, and the possible reasons for it, will be investigated further. However, the comparative reduction in gaps was sufficiently marked for some groups to suggest that SCALE-UP could indeed be used as a strategy to address barriers to student success.

Despite the overall benefit for outcomes, student satisfaction was less positive, as measured by responses to the university's standard module survey question, "Overall, I am satisfied with this module". The positive response to this question was 4.9 pp lower for SCALE-UP modules than for non-SCALE-UP, averaged over three academic years. This lower satisfaction had not been observed in the pilot study of 2012 and might therefore be understood in terms of wider adoption. Lower satisfaction with active and collaborative learning has been reported elsewhere. For example, Deslauriers et al. (2019) found that, "Compared with students in traditional lectures, students in active classes perceived that they learned less, while in reality they learned more" (p. 19251). Stover and Holland (2018) discussed strategies to address student resistance to collaborative learning. This question would certainly benefit from further investigation.

The average lower satisfaction figure found at NTU masks a variation in responses, including modules which had very high satisfaction. Students in focus groups provided useful insights for strategies to improve their experience of active, collaborative learning, including ensuring that benefits are evident and emphasised, ensuring that students know what is expected of them, and using structured reflection on team roles.

In contrast to students, staff reported high satisfaction with SCALE-UP. Colleagues teaching with SCALE-UP in 2017/18 were surveyed and interviewed to understand how they were using the pedagogy and their experience of it. Ninety-one percent indicated that they were satisfied with their decision to use SCALE-UP ($n = 78$), even though it had been a significant amount of work to adopt the approach. The high satisfaction was apparent whether staff had prior SCALE-UP experience or not. Explanations for this in open comments and follow-up interviews ($n = 22$) were related to SCALE-UP being more interactive and participatory, more enjoyable to teach, and that the students appeared to benefit. Seventy-six percent considered that SCALE-UP promoted deep learning; eighty-six percent thought it was an inclusive pedagogy.

SCALE-UP has also been considered within quality and standards governance at NTU. Programme teams and school quality and standard committees have maintained oversight of module changes, while overall data on outcomes has been reported at university level. The improved student outcomes have been well-received, although the impact on average module satisfaction scores is clearly a matter for investigation. Large-scale adoption does not appear to have increased the need for programme re-validations, although, given that the university recently undertook a curriculum review, some changes relating to SCALE-UP adoption may be masked within this.

Overall, the experience of SCALE-UP at NTU does indicate that adoption of active, collaborative learning is a useful strategy to address barriers to student success. It is likely that it should be used alongside other strategies and student satisfaction must be considered with adoption at larger scale. Finally, SCALE-UP appears to be more successful where it is used in several modules on a programme. Why this is the case requires further investigation, but it does imply that SCALE-UP modules should be designed into a programme as part of the overall learning and teaching strategy.

References

- Beichner, R.J. (2008): The SCALE-UP project: a student-centred active learning environment for undergraduate programs. Washington, DC: Commissioned Paper, National Science Foundation, https://sites.nationalacademies.org/dbasse/bose/dbasse_o8o1o6, accessed on 15 November 2019.
- Beichner, R.J. (2014): History and evolution of active learning spaces. In: New Directions for Teaching and Learning 137, 9–16.

- Beichner, R.J./Saul, J.M. (2003): Introduction to the SCALE-UP (student-centered activities for large enrollment undergraduate programs) project. Proceedings of the International School of Physics, Varenna, Italy, https://projects.ncsu.edu/per/Articles/Varenna_SCALEUP_Paper.pdf, accessed on 15 November 2019.
- Beichner, R.J./Saul, J.M./Abbott, D.S./Morse, J.J./Deardorff, D.L./Allain, R.J./Bonham, S.W./Dancy, M.H./Risley, J.S. (2007): The Student-Centered Activities for Large Enrollment Undergraduate Programs (SCALE-UP) Project. Reviews in Physics Education Research 1(1), <https://www.per-central.org/items/detail.cfm?ID=4517>, accessed on 15 November 2019.
- Department for Education (DfE) (2019): Participation Rates in Higher Education: Academic Years 2006/2007–2017/2018 (Provisional), https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/843542/Publication_HEIPRI718.pdf, accessed on 15 November 2019.
- Deslauriers, L./McCarty, L.S./Miller, K./Callaghan, K./Kestin, G. (2019): Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom. In: Proceedings of the National Academy of Sciences 116(39), 19251–19257; DOI: [10.1073/pnas.1821936116](https://doi.org/10.1073/pnas.1821936116), accessed on 15 November 2019.
- Gaffney, J.D.H./Richards, E./Kustusich, M.B./Ding, L./Beichner, R.J. (2008): Scaling up education reform. In: Journal of College Science Teaching 37, 18–23.
- Laal, M./Ghods, S.M. (2012): Benefits of collaborative learning. In: Procedia – social and behavioral sciences 31, 486–490.
- McNeil, J./Borg, M. (2018): Learning spaces and pedagogy: Towards the development of a shared understanding. In: Innovations in Education and Teaching International 55(2), 228–238.
- McNeil, J./Borg, M./Chikwa, G. (2014): Evaluation of the SCALE-UP pilot project: final report. Nottingham: Nottingham Trent University.
- McNeil, J./Borg, M./Kennedy, E./Cui, V./Puntha, H./Rashid, Z. (2017): SCALE-UP Handbook. Nottingham: Nottingham Trent University.
- McNeil, J./Borg, M./Kerrigan, M./Waller, S./Richter, U./Berkson, R./Tweddell, S./McCarter, R. (2019): Scaling up Active Collaborative Learning for Student Success: Final Report, <https://aclproject.org.uk/draft-scaling-up-active-collaborative-learning-for-student-success-report/>, accessed on 15 November 2019.

- Mountford-Zimdars/A., Sabri, D./Moore, J./Sanders, J./Jones, S./Higham, L. (2015): Causes of differences in student outcomes. Higher Education Funding Council for England.
- Office for Students (OfS) (2019a): Access and participation data resources, <https://www.officeforstudents.org.uk/data-and-analysis/access-and-participation-data-dashboard/guide-to-the-access-and-participation-data-resources/findings-from-the-data>, accessed on 15 November 2019.
- Office for Students (OfS) (2019b): Access proportions for Nottingham Trent University. Access and participation data dashboard, <https://www.officeforstudents.org.uk/data-and-analysis/access-and-participation-data-dashboard/>, accessed on 15 November 2019.
- Stover, S./Holland, C. (2018): Student Resistance to Collaborative Learning. In: International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning 12(2:8).

6 Gestaltung flexibler Studienprogramme durch Blended Learning

Einleitung

von **Pia Reinthaler**

Flexibles Studieren wird oft mit der fortschreitenden Digitalisierung von Lehren und Lernen in Zusammenhang gebracht. Besonders Blended Learning, eine Lehr-Lernform, die Online- und Präsenzphasen kombiniert, bietet dabei Möglichkeiten, Studiengänge zu flexibilisieren und an die Bedürfnisse von Studierenden anzupassen.

Laut der „Trends 2018“ – Studie der European University Association (EUA) (Gaebel/Zhang 2018) ist Blended Learning im europäischen Hochschulraum weit verbreitet. Gleichzeitig existiert jedoch keine allgemein gültige Definition von Blended-Learning (Goeman/Ubachs 2018).

Die tatsächliche Ausgestaltung von Blended-Learning-Formaten wird unter anderem sowohl vom institutionellen Kontext der Hochschulen als auch den Rahmenbedingungen der Studienprogramme beeinflusst. Um Blended Learning gezielt für die Gestaltung flexibler Studienprogramme an Hochschulen einzusetzen, bedarf es daher neben geeigneten technologischen Ressourcen auch einer Auseinandersetzung mit dieser Lehr-Lernform auf der institutionellen Ebene und einer sorgfältigen Konzeption der entsprechenden Studienprogramme.

Die beiden Beiträge in diesem Kapitel, die im Anschluss an das Forum „Gestaltung flexibler Studienprogramme durch Blended Learning“ verfasst wurden, beleuchten Möglichkeiten zur Gestaltung flexibler Studienprogramme mithilfe von Blended Learning anhand von Praxisbeispielen auf der institutionellen Ebene als auch auf der Programmebene.

Rachel Maxwell zeigt auf, dass Blended Learning als pädagogisches Konzept weit mehr als aufeinander abgestimmte Online- und Präsenzphasen enthalten kann. Anhand von praktischen Erfahrungen an der University of

Northampton beleuchtet ihr Beitrag, wie Blended Learning zum Konzept des „Active Blended-Learning“ erweitert wurde und welche Rolle dieser neue Ansatz im Kontext der pädagogischen Transformation der gesamten Hochschule spielt.

Claude Müller et al. präsentieren in ihrem Beitrag aktuelle Ergebnisse in Bezug auf das 2015 an der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW) implementierte Studienprogramm FLEX. Bei FLEX handelt es sich um ein Blendend-Learning-Format, welches den Studierenden Flexibilität im Hinblick auf Lernort und Lernzeit erlaubt. Die Autorinnen und Autoren untersuchen die Wahrnehmung des Studienprogramms sowie die Effektivität des Lernens aus Sicht der Studierenden.

Literaturnachweis

- Gaebel, Michael/Zhang, Thérèse (2018): Trends 2018: Learning and Teaching in the European Higher Education Area. Brussels: EUA.
- Goeman, Katie/Ubachs, George (2018): TOWARDS A EUROPEAN MATURITY MODEL FOR BLENDED EDUCATION (EMBED). Exploring the Micro, Meso and Macro Proceedings of the European Distance and E-Learning Network 2018 Annual Conference Genova, 17–20 June, 2018.

Pedagogic transformation at the University of Northampton

by **Rachel Maxwell**

Introduction

The University of Northampton is based in the town of Northampton in England. We are what is often described as a “widening participation” institution, which means that we have a lot of non-traditional students such as those who are the first in their family to go to university, or who are from non-traditional groups within society. We have around 10,000 students at our main Waterside campus and associated buildings around Northampton,

including postgraduate students at Masters and PhD level.

The University has a very clear and concise mission statement that summarises our institutional strategic plan, namely Transforming Lives + Inspiring Change (University of Northampton 2017). This strategy builds heavily on our recognition as an Ashoka U Changemaker Campus and on our work in social enterprise and civic engagement. In 2017, the university was awarded gold in the UK Government's Teaching Excellence Framework which recognises our focus as a teaching institution. The three main strands of our strategic plan are to be super supportive, future focused and to deliver social impact.

At the heart of our strategic plan is a statement that we will “create a unique learning and teaching model” and this presentation focuses on telling the story of how we have achieved that – from initial conception of what this model would look like to achieving widespread institutional change. The purpose of this presentation is to share our experiences of introducing a flexible approach to learning and teaching across the institution from initial conception to institutional transformation, to achieve a position where our approach – active blended learning – is our “new normal”.

From active and blended learning to active blended learning (ABL)

As long ago as 1991, Bonwell and Eison defined active learning as involving students in “doing things and thinking about the things they are doing”, whereas blended learning as a concept typically focuses much more on the interaction between face-to-face teaching and the use of technology to support learning. Often, these two dimensions of the blend are considered to be the only features of a blended learning experience. Indeed, many conversations often follow, around the question of “How much time is it appropriate to spend on each aspect?”. Should it be 65 % face-to-face and 35 % online? I've worked at one institution where the requirement was for 25 % of each programme to be put online. But is this the right approach? I would like to encourage you to think of blended learning far more broadly than this binary approach would suggest. Instead, I would propose to you that blended learning is in fact multi-faceted and there are many different dimensions of a learning

and teaching experience that can – and indeed should – be appropriately blended, depending on staff preferences, student needs and the requirements of the subject being studied. Here are just some examples:

Table 1: Dimensions of blended learning

Dimensions of the blend	
<ul style="list-style-type: none">• Face to face• Online teaching• Individual• Synchronous• “purely academic”• Campus-based• Tutor-assessed• Placement-intensive	<ul style="list-style-type: none">• Online• Independent learning• Group-based• Asynchronous• Employability-focused• Mobiler• Peer-assessed• Few or no placements

Source: Armellini 2019.

And so actually the blend can consist of different degrees of any or all of these.

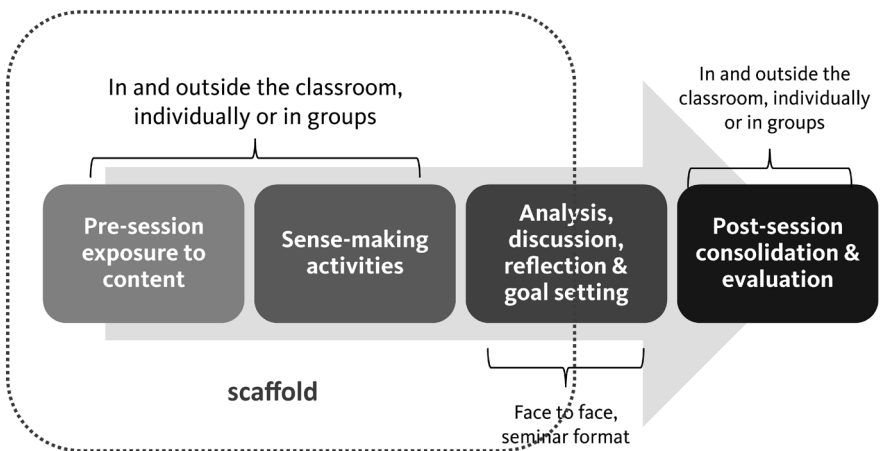
At the University of Northampton, these multiple dimensions of the blend, together with our understanding of active learning, have combined in what we call “active blended learning” (ABL). It is important to understand that ABL is not a prescriptive approach to learning and teaching, but more of a methodology or a concept. At the University of Northampton, a course follows an ABL methodology if it:

- Is taught through **student-centred** activities to develop **knowledge and understanding, independent learning & digital fluency**.
- Has a **core, collaborative face to face component**, explicitly linked to **learning activity outside the classroom**.
- Helps to develop **autonomy, changemaker attributes** and **employability** skills (Institute of Learning and Teaching in Higher Education 2019a).

From this definition, you can see a number of key features: a focus on students actively doing something that builds independent learning skills; the centrality of digital skills development; and a combination of face-to-face sessions that are collaborative in nature but intentionally linked to, or blended with, non-classroom activity of whatever form or nature is appropriate. Ultimately, the focus of this approach is to develop student autonomy, to develop their own changemaker attributes and to enhance their employability potential on graduation.

The title of this chapter signals clearly that I will be telling the story of how we moved from a rather generic ambition in our strategic plan to a position where ABL is “the new normal” at Northampton – it is the way in which we deliver learning and teaching. Part of achieving that goal requires some intensive communications and work with our staff body to help them consider how to shift their practice to an ABL methodology. To do this, we needed to explain what the concept would look like in practice, and so, early on in the process, developed the “ABL Arrow”:

Figure 1: An early visualisation of the concept of active blended learning



Source: Armellini 2019.

Many aspects of this arrow will look familiar to readers from a learning and teaching background. Apart from box 2 – “sense-making activities” – this arrow broadly depicts a traditional understanding of the flipped classroom. Students engage with some core content prior to class either individually or in groups, followed by analysis, discussion, reflection and goal-setting activities in the face-to-face session. Finally, there are some consolidation and evaluation activities that take place after the face-to-face session that can be completed individually or in groups. They could also be picked up in another face-to-face session.

The key difference between the traditional flipped classroom and ABL, however, is the introduction of a sense-making stage between the preparatory

work and the main face-to-face seminar. The purpose of this session is exactly as described – it gives the students an opportunity to explore what they have read, make sense of it and identify areas where additional support may be required. This is where the expertise of the tutor both as a subject/content-specialist and as a learning and teaching professional is key. Rather than using the face-to-face session as a way of transmitting content, that time is used in myriad different ways as shown in box 3 of the arrow. It could also be used for application activities that show whether the student has understood the content that was provided for the box 1 activities. But both the flipped classroom and ABL acknowledge one key factor that has changed and is continuing to change the face of learning and teaching – the fact that content is now “out there”. It exists independently of institutions of learning and teaching, in their many formats. It can be googled, found on TED talks or interested parties can undertake a MOOC. But where our students particularly need help is in understanding how to apply that content to different scenarios, or transfer learning from one area to another. I would often describe it to our staff as follows:

I’m sorry to say this, but most of us are probably not the most dynamic speakers in the world. We may know our subject and be able to convey it to you. But you are not likely to remember me as the most dynamic speaker you’ve ever listened to. Very few people can speak in such a way that they are remembered for their delivery style. And often if they are, you remember their style, but not necessarily the substance of their presentation.

Moreover, if you give a lecture, you may find that the majority of your students understood 90 % of that lecture. That’s great. But what they really need from you is help to understand that remaining 10 %. That’s what the face-to-face sessions should be used for.

This approach identifies one of the early challenges that we faced in moving from a content-transmission approach to learning and teaching – often typified in the traditional lecture – to an active blended learning approach, namely that the 10 % for one student may well be different to the 10 % for another student.

For some of our staff, the introduction of ABL was not a big shift in approach – they were already largely teaching in this way. But many of our staff felt uncertain of their role and place in the new order. They had to shift from a “sage on the stage” approach to teaching, to being more of a “guide on the side”. This shift has been critical for our students because, given their non-traditional background and the fact that we are a relatively low-entry-tariff institution, the opportunity to draw on the knowledge and expertise of the tutor to help understand areas of difficulty and focus in on complex concepts is critical.

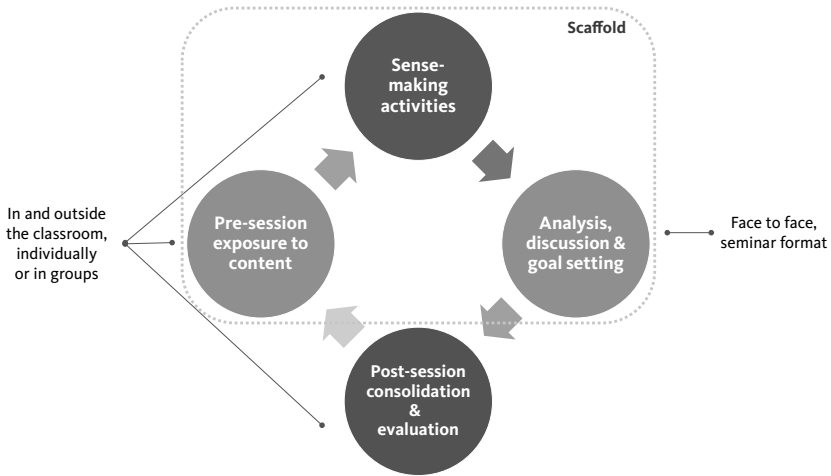
Another approach we used was to ask staff to draw a quick picture of what they loved most about teaching. Of all the staff I conducted this exercise with, I only came across 2 staff members who drew pictures of them delivering a lecture – and one of those studied drama and psychology and so loved the performance element of the lecture. By far the vast majority of staff drew themselves alongside students, working with them to enhance their understanding, drew the lightbulb moments or the collaborative learning experiences. These images enabled us to position ABL as an opportunity for them to “do more of what you love”.

Another challenge we faced arose from the depiction of ABL as an arrow. The 4 boxes appeared like a process to be followed in a particular order, each distinct from the other. Actually, this isn't true. The notion of the blend in ABL, as we have seen, is that lots of features of learning and teaching should be blended. Our research with students (Palmer et al. 2017) showed that what staff needed to do to make ABL work included:

- Being explicit with students as to the pedagogical approach in use
- Blend both the face-to-face and online (or out-of-class) aspects of the learning experience
- Make sure each element of the programme is blended across online and face-to-face environments

To overcome the seemingly linear, prescriptive view of ABL that was caused by the “arrow”, we have reconceptualised ABL as follows:

Figure 2: ABL reconceptualised



Source: Armellini 2019.

As you can see, each of the 4 elements is still clearly visible, but this visual is less linear and more adaptive – in line with how ABL was originally conceptualised.

Staff development and capacity building

Achieving wholesale adoption and implementation of ABL across all programmes and modules and embedding it into the standard teaching practices for all staff – including associate lecturers and hourly paid staff, was a huge challenge. To achieve it, we had an approach that was explicit (obvious, transparent to staff and with a clear plan for development), deliberate (planned and systematic) and evidence-based (using our own research findings).

It was agreed from the outset that our approach would not be one of employing a large central team to take existing teaching materials and turn them into online learning activities on behalf of academic staff. Rather we wanted to implement an approach that equipped our academic staff – as owners and deliverers of the teaching materials to design those materials in a way that suited them and which they could then adapt, change or enhance

whenever they felt like it, without being reliant upon another team. In this way, we ensured that they retained a sense of agency over their work. This approach to capacity building was also important given the size and scale of the task we faced – over 2000 modules needed to be reviewed and redesigned where appropriate, to implement active blended learning. In this way, we were able to keep costs at a minimum whilst achieving high value in terms of outputs and buy-in from our academic staff. Where we did invest was in a small team of Learning Designers whose role it was to support staff with the review and redesign work through facilitation redesign workshops at module and programme level as appropriate.

Programme and module (re-)design – the CAIeRO

Our core mechanism for achieving this redesign at Northampton was our CAIeRO workshop (Institute of Learning and Teaching in Higher Education 2018a). CAIeRO stands for Creating Aligned, Interactive educational Resource Opportunities and is based on the Carpe Diem workshop that is perhaps more well-known (Salmon n. d.), certainly in academic circles. It quickly became clear that if we were to effectively evidence progress with the shift to ABL and reassure our governing body that we were on target to meet the strict timeframes that we had for the redesign work, we needed to incorporate the workshop into our internal quality processes. We also needed to ensure that any outputs from the CAIeRO were constructively aligned to each other. Our systematic approach to learning design enabled us to develop a programme blueprint (CAIeRO Stage 1, Programme level) to provide a level of consistency across all associate modules. In this way, a shared vision of the programme and how it would be experienced by our students was developed. This shared vision was then reconceptualised at module level through a taking apart and rebuilding of the core elements of the module – the learning outcomes, the learning and teaching methods (in our case, ABL), and the assessments (CAIeRO Stage 1, Module level). So even if the programme team was unable to co-design the modules, its collaborative development of the programme blueprint provided a negotiated and agreed basis for the design work at the level of all the modules to proceed. The workshops then continued with the remaining stages of the CAIeRO process: storyboarding, prototyping, reality checking, reviewing and action planning (see further Usher 2014).

The COGS Learning Outcomes Toolkit

Further support for staff was delivered through the development of our award-winning (Institute of Learning and Teaching in Higher Education 2018b) COGS Learning Outcomes Toolkit (Institute of Learning and Teaching in Higher Education, 2018c). COGS stands for Changemaker Outcomes for Graduate Success and is a tool to support the writing of learning outcomes that are consistent across the level of academic study (e.g. first year of a 3-year undergraduate degree) but tailored and flexible to accommodate discipline nuances. COGS is also the tool by which the university could embed its employability and changemaker attributes into all programmes and modules, thereby ensuring a consistent entitlement for all students in terms of supporting their readiness for graduate employment. The ChANGE Framework (Changemaker Attributes at Northampton for Graduate Employability) is a framework that captures and articulates the transferable, lifelong learning skills that, through a large collaborative project, the university has agreed are critical if we are to appropriately prepare our students for life and work, post-graduation (Institute of Learning and Teaching 2019b).

Working towards digital fluency

For ABL to work properly, i.e. in a way that meets the needs of the subject discipline, is appropriate for the student demographic and comfortable for the tutor delivering the module, it was necessary to ensure that our staff possessed the right digital skills to teach in this way. While the vast majority of staff possessed a level of digital literacy (articulated here as being able to use their digital skills to enhance their own teaching – with support), we wanted to move them along a digital skills continuum through a place where they would describe themselves as digitally competent (i.e. they could autonomously enhance their teaching by using a range of digital tools) to a place of digital fluency, where they could lead digital transformation to support departmental and institutional growth. While this is still a work in progress, our focus was less on specific technological solutions and more on attitudes and behaviours that demonstrated digital fluency based on pedagogical appropriateness. So our approach was to ask “What do you want to achieve?” before looking at

potential technological solutions, rather than to say “Here is a piece of shiny, new technology – how can you use this in your teaching?”.

Some staff either were, or quickly became our digital champions through trialling new – and appropriate – technological solutions and then sharing their experiences with their colleagues. Not surprisingly, the full range of digital skills and attitudes towards digital development were visible. Support here came from our learning technology team who worked closely with the learning designers in the CAIeRO workshops to showcase and support the use of learning technologies.

ABL and our new Waterside Campus

Through these approaches, and with these different methods of support and development, active blended learning has become the “new normal” at the University of Northampton. It is different from hybrid or standard blended learning (online + face to face) as has been demonstrated above. But these differences are also visible to anyone taking a walk around our new campus. In September 2018, the university opened its brand new, £ 350 m Waterside Campus – a university whose infrastructure was built to deliver an ABL learning experience. There is only 1 traditional style lecture theatre, seating 80 people and only a handful of larger teaching spaces (for 40 or more). The vast majority of teaching spaces are based on small group delivery, suitable for active blended learning. Our main learning building is intentionally built around the student – teaching spaces, library and human resources (academic staff, academic skills support teams, student services and support, IT) are both fluid and present around the student. The other 2 main buildings comprise studio and laboratory spaces for our arts, science and technology programmes and a Senate building which houses the university management team and a considerable number of small teaching rooms.

Our teaching spaces are clutter-free. There are no lecterns, fixed computers, cables, connectors, protectors or keyboards. Rather all staff were issued with a high spec laptop that connects to a large screen in the teaching room over the wifi – functioning as a second screen for the tutor. Some rooms have multiple screens enabling small groupwork centered around a large screen and we partnered with a company called Barco to deliver functionality via these screens to further support ABL. In this way, students can view any presentation

slides on their own laptops, staff can poll students to test understanding, students can ask anonymous questions without fear of embarrassment and staff can then download any data from the polling or questions and use this feedback as a method of quality enhancement.

Higher education 4.0

The fact that we are at this conference, discussing flexible learning, shows something that we all know – higher education is, and will likely remain, in a state of flux. At the University of Northampton, we have sought to address this head on, by introducing a flexible approach to learning and teaching that has adaptability built in and which is, hopefully, future-proofed to some extent. Salmon has summarised the historical changes to HE (Salmon n.d.2) from the perspectives of learners, learning, knowledge, academics, teaching, graduation, technology and learning locations. My colleague at Northampton has articulated what each of these looks like for us – in our institutional context, as follows:

- Learners: partners
- Learning: active, augmented, personalised
- Knowledge: co-developed, refined and applied through collaboration
- Academics: partners, learners, enablers, leaders, mentors
- Teaching: adaptive, creative, context-sensitive
- Graduate-ness: leading to ethical, digitally-fluent, future-focused citizenship
- Technology: negotiated, intelligent, integrated and normalised
- Learning locations: purposeful, AI-enabled and diverse (Armellini 2019).

As you consider the rest of the presentations from this conference, I would invite you to reflect on each of these categories for yourselves and consider what each of these might look like at your institution.

Challenges with engagement

Finally, it would be remiss of me to finish this presentation without acknowledging some of the challenges that we have faced with student engagement.

Under ABL, there is an expectation that the students come to class having engaged with the preparatory work, whether undertaken individually or collaboratively, and irrespective of the learning technology employed. But getting to a place where this is consistently occurring is an ongoing, and sometimes steep, learning curve. At Northampton, we are learning the value of being transparent about what we expect of our students and why and how we are adopting a particular pedagogic approach to a subject. Through a series of both small-scale and larger research projects, the primary lessons we have learned are:

- It is important to acknowledge the challenges of engagement from the outset – both with staff members in any staff development workshops, and with our students. Some staff are directly contacting students in an attempt to seek to improve their engagement. Some students are choosing to engage strategically with their studies as a means of managing not only their academic workload, but also the other responsibilities they are balancing (work, family etc.).
- Previous learning experiences matter. Students who have completed qualifications with a stronger emphasis on multiple, smaller pieces of course-work need a different type of support to those who have undertaken qualifications that rely on an end of programme exam. And this needs to be delivered in a way that doesn't send negative messages about any of the different qualifications.
- Our research is also identifying cultural variations in how students engage. Where there are cultural learning experiences that are heavily based on the apprentice/acolyte tradition, it takes longer for those students to think independently and work autonomously. Conversely, those students appreciate opportunities to reflect on their learning before contributing – something that is achieved through activities that offer increased processing time, e.g. engaging with core content prior to responding, whether verbally or via discussion board, or through being able to ask questions anonymously, whether in-class via Barco, or on a discussion board that is set up to accommodate anonymous posts.
- Our research indicates that there are better personal relationships with the students as they are required to engage collaboratively in the face-to-face sessions rather than sit passively and try to absorb content.
- Demonstrating constructive alignment – the links between the stated learning outcomes, the learning and teaching activities and the assessment

activities – not surprisingly has an impact on attainment and success. This is further enhanced by explaining the pedagogical approach to students – being clear about why you are doing what you are doing.

- Finally, understanding and articulating the added value of attendance and engagement has a similar impact as students can see what they can achieve over and above what they can achieve when working alone.

Conclusions

To summarise, in an active blended learning methodology:

- What matters is not the content per se, but what students do with it (sense-making) to achieve great outcomes. Content is not king. Context is.
- What matters is not the technology, but what students and staff do and create with it
- What matters is not the space, but how we use it
- The question is not “does x work?” or “should x be part of the campus of the future?”, but “How can we use x to enable students to benefit from an outstanding learning experience?”.

References

- Armellini, A. (2019): Putting Learning at the Forefront of Everything: Active Blended Learning as Northampton’s New Normal. Presentation to EUNIS 2019. Trondheim, 7 June 2019.
- Bonwell, C. C./Eison, J. A. (1991): Active Learning; Creating Excitement in the Classroom. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. Washington, D.C.: The George Washington University, School of Education and Human Development, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf>, accessed 1 November 2019.
- Institute of Learning and Teaching in Higher Education (2018a) Introduction to CAIeRO, <https://www.northampton.ac.uk/ilt/academic-development/caiero/>, accessed 1 November 2019.
- Institute of Learning and Teaching in Higher Education (2018b) COGS Toolkit Wins International Innovation Award, <https://www.northampton.ac.uk/ilt/news/cogs-toolkit-wins-international-innovation-award/>, accessed 1 November 2019.

- Institute of Learning and Teaching in Higher Education (2018c): Change-maker Outcomes for Graduate Success (COGS) Toolkit for Writing Learning Outcomes, <https://www.northampton.ac.uk/ilt/current-projects/change/cogs/>, accessed 1 November 2019.
- Institute of Learning and Teaching in Higher Education (2019a): What does an 'Active Blended Learning' programme look like?, <https://www.northampton.ac.uk/ilt/current-projects/defining-abl/>, accessed 1 November 2019.
- Institute of Learning and Teaching in Higher Education (2019b): ChANGE – Framework of Graduate Attributes, <https://www.northampton.ac.uk/ilt/current-projects/change/>, accessed 1 November 2019.
- Palmer, E./Lomer, S./Bashliyska, I. (2017): Overcoming barriers to student engagement with Active Blended Learning: Interim Report. Northampton: University of Northampton, <https://www.northampton.ac.uk/wp-content/uploads/sites/2/2017/10/Student-Engagement-with-ABL-Interim-Report-v3-October-2017.pdf>, accessed 1 November 2019.
- Salmon, G. (n.d.): Carpe Diem – A team based approach to learning design, <https://www.gillysalmon.com/carpe-diem.html>, accessed 1 November 2019.
- Salmon, G. (n.d.2): Learning Futures – Education 1.0-3.0, <https://www.gillysalmon.com/learningfutures.html>, accessed 1 November 2019.
- University of Northampton (2017): Transforming Lives + Inspiring Change, <https://www.northampton.ac.uk/more/governance-and-management/office-of-the-vice-chancellor/transforming-lives-inspiring-change/>, accessed 1 November 2019.
- Usher, J. (2014): Demystifying the CAIeRO, <https://blogs.northampton.ac.uk/learntech/2014/12/24/demystifying-the-caiero/>, accessed 1 November 2019.

Implementation von flexiblem Lernen im Rahmen des Studienformats FLEX

von **Claude Müller, Mark Alder, Fabienne Javet** und **Reinhild Fengler**

Abstract

Die School of Management and Law der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW) lancierte das flexible Studienformat FLEX, ein Blended-Learning-Design, das den Studierenden mehr Flexibilität bietet, wann und wo sie lernen möchten. FLEX reduziert die Lernzeit im Klassenzimmer um etwa die Hälfte und stellt eine E-Learning-Umgebung mit Lernfilmen für das Selbststudium zur Verfügung. Die Analyse der ersten beiden Kohorten zeigt, dass das neue Studienformat allgemein akzeptiert wird und die Studierenden im FLEX-Format Prüfungsergebnisse erzielen, die denen der Studierenden im konventionellen Format entsprechen.

1 Einführung

Unsere Gesellschaft unterliegt einem ständigen Veränderungsprozess und Flexibilität spielt in verschiedenen Lebensbereichen eine immer wichtigere Rolle. Beispiele dafür sind flexible Arbeitszeiten und hohe Verfügbarkeit am Arbeitsplatz, neue Familienmodelle und im tertiären Sektor hoch mobile und globalisierte Lernende. In diesem Zusammenhang wird von den Universitäten mehr Flexibilität erwartet und in den letzten Jahren ist flexibles Lernen in den Fokus der pädagogischen Qualitätsentwicklung gerückt. Das flexible Lernen wurde in den 1970er-Jahren in den USA begründet. Seither hat sich das Interesse daran ständig entwickelt, was sich in einer zunehmenden Anzahl von Publikationen auf diesem Gebiet widerspiegelt (Li/Wong 2018). Die aktuelle Diskussion über die Digitalisierung der Bildung wird auch stark vom Konzept des flexiblen Lernens beeinflusst, sodass die Begriffe flexibles Lernen, digitales Lernen, Blended Learning oder Distance Learning oft sinngleich verwendet werden.

Flexibles Lernen ist ein weiter Begriff mit unterschiedlichen Interpretationen (Boer/Collis 2005; Li/Wong 2018). Im Allgemeinen soll flexibles Lernen den unterschiedlichen Bedürfnissen der Lernenden gerecht werden und ihnen ermöglichen, mehr Verantwortung für ihren Lernprozess zu übernehmen (Wade 1994). Bildungsangebote sollen ihnen die Möglichkeit geben, selbst zu entscheiden, was, wann, wie und wo gelernt wird (HEA 2015). Zusammenfassend geht es „beim Konzept des flexiblen Lernens darum, dass Lernende durch verschiedene Optionen beim Lernangebot die Möglichkeit haben, ihre Aus- und Weiterbildung und damit ihren Lernprozess bestmöglich an die eigenen Bedürfnisse und damit ihrem spezifischen Lebenskontext anzupassen“ (Müller/Javet 2019: 89).

Aus pädagogischer Sicht können verschiedene Dimensionen des flexiblen Lernens identifiziert werden. Nach dem viel zitierten Artikel von Chen (2003) erfordert flexibles Lernen Flexibilität in mindestens einer der folgenden Lerndimensionen: Zeit, Ort, Geschwindigkeit, Lernstil, Inhalt, Bewertung oder Lernpfad. Li und Wong (2018) analysierten frühere Publikationen und sind zu ähnlichen Komponenten des flexiblen Lernens gekommen: Zeit, Inhalt, Zugangsvoraussetzungen, Bereitstellung, didaktische Gestaltung, Beurteilung und Bewertung, Lernressourcen und Unterstützung sowie Orientierung und Ziele. Diese Dimensionen bieten einen Orientierungsrahmen im Hinblick auf die Aspekte des flexiblen Lernens und erlauben auch die Möglichkeit, den Grad der Flexibilität eines Bildungsangebots zu beurteilen. Flexibles Lernen wird heute vor allem durch den Einsatz neuer Technologien realisiert (Tucker/Morris 2012). Die obigen Dimensionen zeigen jedoch, dass flexibles Lernen viel mehr ist als nur der Einsatz neuer Technologien (Li/Wong 2018). Neue Technologien sind allerdings zentrale Enabler, mit denen flexible Lernumgebungen gestaltet werden können.

Ob flexibles Lernen zu gleichwertigen Lernergebnissen im Vergleich zu traditionellen Lernansätzen führt, ist bisher wenig untersucht worden. Die aktuellen Meta-Analysen zum Blended Learning (Bernard et al. 2014; Means et al. 2013; Vo et al. 2017) sind momentan die besten Indikatoren. Sie fanden einen moderaten, aber signifikanten positiven Effekt des Blended Learning im Vergleich zum Präsenzunterricht. Das Problem ist, dass diese Studien in der Regel nicht unterscheiden, ob der konventionelle Unterricht durch E-Learning ergänzt oder zu einem bestimmten Grad ersetzt wird. Weitere Einflussfaktoren wie zusätzliche Lernressourcen, zusätzliche Lernzeit oder mehr/unterschiedliche Interaktionen mit den Lehrenden könnten somit zu den positiven

Ergebnissen des Blended Learning beigetragen haben. Die Autoren der oben genannten Meta-Analyse kamen zum Schluss, dass weitere kontrollierte experimentelle Studien erforderlich sind, um die Lerneffektivität von Blended Learning beurteilen zu können (Bernard et al. 2014) und dass erprobte Gestaltungsprinzipien für Blended Learning entwickelt werden müssen (Means et al. 2013).

Dieser Beitrag analysiert diese Anliegen aus der Sicht der Lernenden. Die folgenden Forschungsfragen werden behandelt: Welche Wahrnehmungen haben die Studierenden vom Blended-Learning-Format FLEX? Beeinflusst ein Blended-Learning-Design mit um die Hälfte reduzierter Präsenzzeit die Effektivität des Lernens?

Dazu wird im ersten Teil das Studienprogramm FLEX als Beispiel für konzeptionelle Ziele und Implementation von flexiblem Lernen in einem Blended-Learning-Design präsentiert. Anschließend wird das Forschungsdesign des FLEX-Studiengangs aufgezeigt und abschließend werden die Ergebnisse vorgestellt und diskutiert.

2 Implementation von FLEX

Die ZHAW hat 2015 im Rahmen einer umfassenden E-Learning-Strategie ein neues Studienformat für flexibles Lernen (FLEX) eingeführt (siehe auch Müller et al. 2015). Der Bachelorstudiengang in Betriebswirtschaftslehre mit Schwerpunkt Bank- und Finanzwirtschaft (BSc BA BF), ein erfolgreicher und etablierter Studiengang, wurde als erster im FLEX-Studienformat angeboten. Der BSc BA BF wird bereits in einem Vollzeit- und einem Teilzeitformat (TZ) durchgeführt. Damit ist das FLEX-Format das dritte Studienformat für diesen Studiengang (siehe auch Müller et al. 2016). Für ein Teilzeitstudium (einschließlich FLEX) wird eine maximale berufliche Beschäftigungsquote von 60 % empfohlen. Das Konzept des neuen FLEX-Studienformats wurde 2014 entwickelt und in einem betriebswirtschaftlichen Kurs getestet. Nachdem die Bewertung des Pilotkurses positiv war (Müller et al. 2018), wurde die Transformation von insgesamt 34 Kursen für den BSc-BA-BF-Studiengang schrittweise durchgeführt.

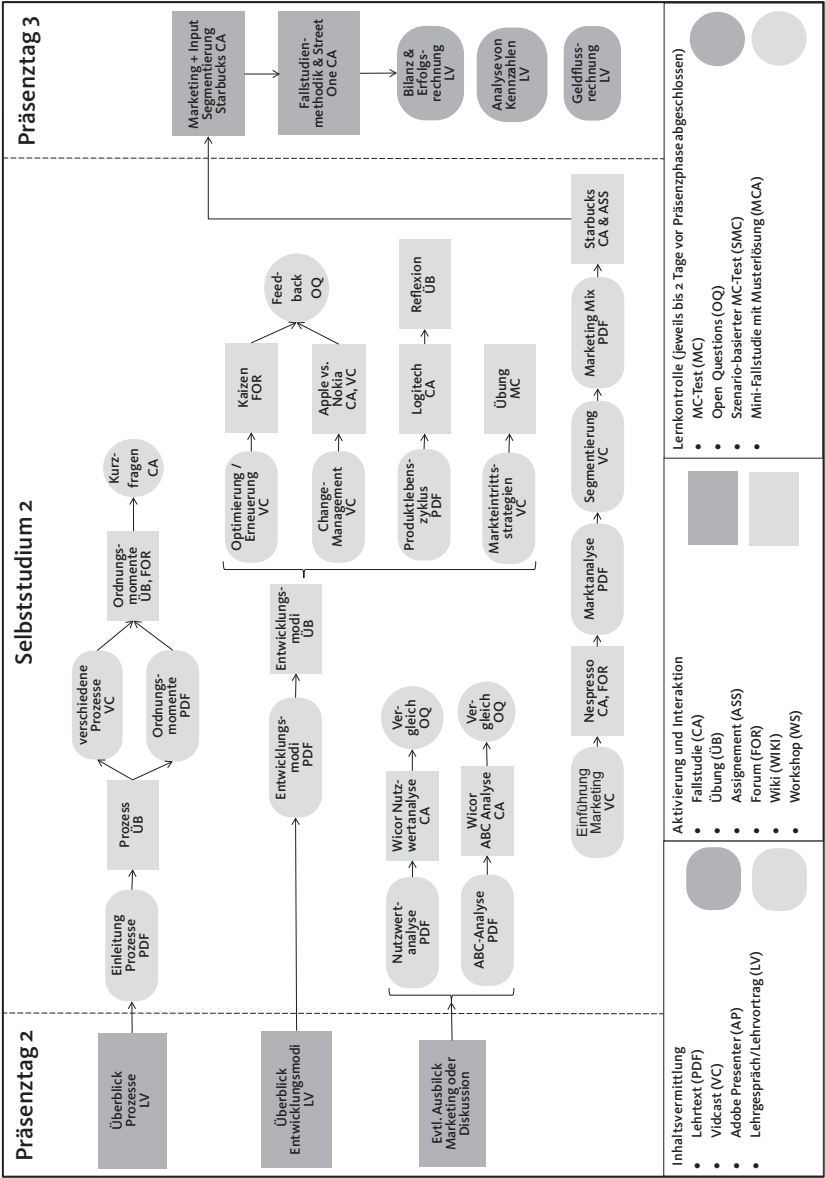
Das Hauptziel des neu eingeführten FLEX-Formats war es, den Studierenden umfassende Möglichkeiten zu bieten, ihre berufliche oder private Verantwortung mit einem flexiblen Studiengang zu verbinden. Bei der Anzahl

und Verteilung des Präsenzkurses über die 14-wöchige Unterrichtsphase des Semesters war die Kompatibilität mit einem entfernten Wohnort das Leitmotiv, z. B. bis zu wie viele externe Übernachtungen für potenzielle Studierende akzeptabel sind. Gleichzeitig sollten regelmäßige physische Treffen vor Ort die Reflexion der in den Online-Phasen entwickelten Kursinhalte fördern. Aus diesem Grund wurde der Präsenzanteil für FLEX gegenüber dem Teilzeitprogramm um etwa die Hälfte reduziert. Das bedeutet, dass FLEX-Studierende die Hochschule ca. alle drei Wochen für zwei Tage besuchen und die dazwischenliegende Selbstlernphase es ihnen ermöglicht, zeitlich und örtlich flexibel zu lernen. Die gewählte 49 %ige Präsenzzeit entspricht dem aktuellen Stand des empirischen Wissens über Blended Learning, nämlich dass mit einem Online-Lernanteil von einem Drittel bis zur Hälfte der Lernerfolg höher ist als beim Blended Learning mit einer geringeren Online-Lernphase (Owston/York 2018).

Nachdem die Zeitstruktur für den neuen Studiengang festgelegt war, erfolgte auf Kursebene die Transformation zum flexiblen Lernformat. In sogenannten „Scripting-Workshops“ wurden die Kurse nach einem definierten Prozess mit einer speziell entwickelten didaktischen Visualisierungssprache neu gestaltet (siehe Abbildung 1).

In der Online-Selbstlernphase werden die Informationen mittels web-basierter Technologien wie LMS Moodle und anderen Tools in digitaler Form bereitgestellt. Für die Produktion hochwertiger Lernfilme wurde ein neues Studio eingerichtet. Dort produzieren die Dozierenden eigene Lernfilme und erhalten dabei technische und didaktische Unterstützung. Um die Studierenden nicht mit einer Fülle von Online-Lernressourcen allein zu lassen, wird ihnen für jede Phase des Selbststudiums ein Aufgabenplan als Orientierung zur Verfügung gestellt. In Bezug auf die Dimensionen des flexiblen Lernens nach Chen (2003) bietet das FLEX-Format eine größere Flexibilität hinsichtlich Zeit, Ort, Geschwindigkeit, Lernstil und Lernpfad als das konventionelle Studienformat, jedoch nicht in Bezug auf Bewertung und Inhalt, die im FLEX und im konventionellen Studienformat identisch sind. Die FLEX-Studierenden absolvieren identische Prüfungen wie Studierende im Vollzeit- und Teilzeitformat, was einen Vergleich der Prüfungsergebnisse mit hoher empirischer Aussagekraft ermöglicht.

Abbildung 1: Beispiel Visualisierung Scripting-Prozess für FLEX



Quelle: Müller et al. 2015: 93.

3 Forschungsdesign und Methodik

Das Forschungsdesign besteht aus den ersten beiden Kohorten der Experimentalgruppe FLEX (Kohorte 15, N = 28; Kohorte 16, N = 28) mit Studierenden, die alle Kurse im neuen FLEX-Format besuchen, sowie den entsprechenden Kohorten der Kontrollgruppe TZ (Kohorte 15, N = 100; Kohorte 16, N = 117). Alle Studierenden sind Studienanfängerinnen bzw. -anfänger und die Zulassungsbedingungen, der Inhalt der Vorlesung, die Prüfungen und die Notenskala waren für alle Studierenden in allen Kursen identisch. Für die Assessment-Stufe (erste drei Semester) wurde analysiert, wie die Studierenden die Lernumgebung bewerten und inwieweit sich die Ergebnisse der Semesterendprüfungen der Experimental- und Kontrollgruppen unterscheiden. Um ein allfälliges Selection Bias bei der Auswahl des Studienformats zu berücksichtigen, wurden im Rahmen der Eingangserhebung die Profile der Studierenden erhoben und verglichen. Zusätzlich muss bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden, dass die Gruppengrößen der ersten FLEX-Kohorten im Vergleich mit der Kontrollgruppe relativ klein sind. Das Forschungsdesign wurde für eine Feldstudie im Bildungsbereich streng kontrolliert, zum einen, weil die Rahmenbedingungen aufgrund gleicher Lernziele und identischer Bewertung vergleichbar sind und zum anderen, weil das Vorhandensein einer Kontrollgruppe ein quasi-experimentelles Design gewährleistet (siehe auch Fraenkel et al. 2015).

Die Analyse der Studierendenprofile der ersten Umfrage zeigt, dass die meisten Studierenden des FLEX-Studiengangs aus dem Großraum Zürich stammen, wobei der Anteil der Studierenden, der von außerhalb kommt, im FLEX-Studiengang höher ist als in den anderen Studienformaten. Was die Beschäftigung betrifft, so sind fast alle Teilzeitstudierenden und alle FLEX-Studierenden beschäftigt, mit einem hohen durchschnittlichen Beschäftigungsgrad von 70 % (TZ) bzw. 79 % (FLEX). Die Arbeitgeber neigen dazu, die FLEX-Studierenden durch ein hohes Maß an Flexibilität bei der Arbeitszeit zu unterstützen. So dürfen sie beispielsweise die Arbeitszeit im Semester oder zur Prüfungsvorbereitung reduzieren und in den Semesterferien mehr arbeiten. Für das Studium kann jedoch keine Arbeitszeit genutzt werden.

4 Ergebnisse

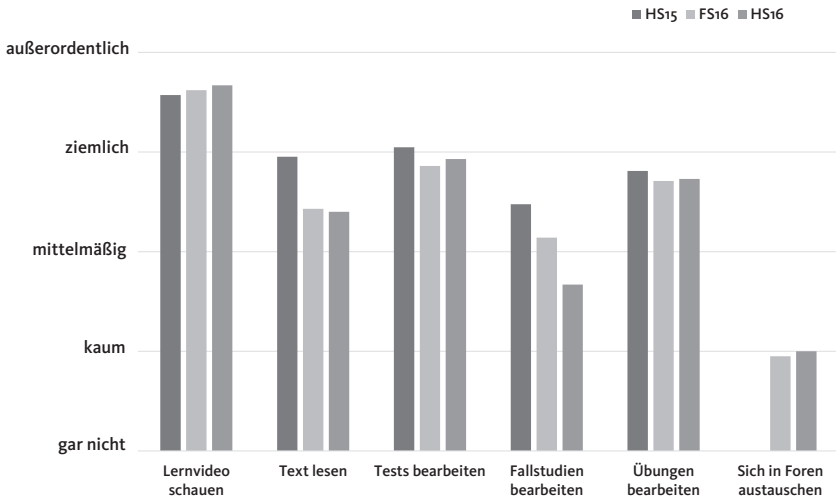
4.1 Zufriedenheit mit dem Angebot

An der ZHAW werden am Ende jedes Semesters standardisierte studentische Kursevaluationen durchgeführt, in denen Indikatoren zur Lehr- oder Inhaltsqualität erhoben werden. Mit einem Durchschnitt von 3,18 über alle Kurse von FLEX Herbstsemester (HS) 15 und HS 16 (auf einer 4-stufigen Skala, wobei 4 der höchste Wert ist) zeigt der Globalwert, in dem alle Indikatoren kombiniert sind, sehr ähnliche Werte wie für das konventionelle Teilzeit-Studium (3,20). Allerdings sind auf Kursebene starke Schwankungen zwischen den Jahrgängen und den Studienformaten festzustellen. Von den Ergebnissen der studentischen Evaluation auf die Akzeptanz des neuen Studienformates zu schließen ist daher schwierig, da individuelle Besonderheiten im jeweiligen Jahr (z. B. Veränderungen bei den Dozierenden) einen zu starken Einfluss haben. Aufgrund des qualitativen Feedbacks der FLEX-Studierenden beider Jahrgänge kann jedoch geschlossen werden, dass das FLEX-Format bei den Studierenden generell auf breiter Basis akzeptiert ist.

Die Erhebung ergab auch, dass sich die Investition in den Aufbau eines Lernfilmstudios zur Produktion eigener kurzer Lernfilme gelohnt hat. „Lernvideos anschauen“ wird von den Studierenden aller FLEX-Kohorten als die lern-effektivste Aktivität für das Lernen bezeichnet (siehe Kohorte 15 in Abbildung 2).

Natürlich gibt es auch Schwierigkeiten beim Lernen im FLEX-Format, die sich aus den in der Literatur bereits beschriebenen Problemen ergeben (Samarawickrema 2005). Diese liegen vor allem in der Selbstmotivation: „Teilweise fehlt die Motivation zum Lernen. Vor allem an sonnigen Tagen.“ (18_160216) und auch im Zeitmanagement: „Mich einzuteilen und Zeit für das Selbststudium zu finden.“ (22_160115), oder in der schwierigen Kombination aus beidem begründet: „Am Anfang habe ich mehr gelernt und schiebe es jetzt immer weiter hinaus.“ (18_160215) Ein Studierender bzw. eine Studierende betont die Schwierigkeiten des FLEX-Formats bei Verständnisproblemen: „Sehr komplexe Themen sind schwierig, da kann man die Fragen nicht face to face stellen.“ (17_160216) Es scheint, dass das Angebot regelmäßiger asynchroner und synchroner Diskussionen in Foren und Online-Meetings den Präsenzkurs nicht vollständig ersetzen konnte.

Abbildung 2: Beurteilung der Effektivität verschiedener Lernaktivitäten durch die Kohorte FLEX 15 (n = 16) im HS 15, FS 16 und HS 16.



Quelle: Eigene Darstellung.

4.2 Lerneffektivität

In den folgenden Tabellen 1 und 2 sind die Prüfungsergebnisse von Kohorte 15, ab Herbstsemester 2015 (HS 15), und Kohorte 16, ab Herbstsemester 2016 (HS 16), für die Assessment-Stufe (Semester 1–3) aufgeführt (siehe auch Müller et al. 2019). Die Prüfungsergebnisse der FLEX-Studierenden (FLEX) werden mit denen der BSc-BA-BF-Studierenden aus dem Teilzeitprogramm (TZ) verglichen. Die Bewertung ist in allen Lehrveranstaltungen identisch und die Prüfungen werden nicht nur von den Dozierenden der jeweiligen Klasse, sondern von allen Dozierenden des entsprechenden Kurses gemeinsam korrigiert. Die FLEX- und TZ-Prüfungsergebnisse sind unabhängig, und der Stichprobenumfang und die Histogramme der Ergebnisse deuten nicht auf eine Verletzung der Anforderungen an die Normalverteilung und die Gleichheit der Varianz hin.

Tabelle 1: Statistische Analyse der Prüfungsergebnisse für Studienformate FLEX und TZ auf Assessment-Stufe, Kohorte 15

Kurse (Semester)	FLEX-Format (FLEX)			Teilzeit-Format (TZ)					
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>d</i>	<i>p</i> <i>t</i> -test	<i>p</i> E-test
Einführung BWL (1)	27	4.24	0.53	93	4.17	0.67	0.12	0.598	0.037*
Mathematik 1 (1)	27	4.19	0.90	92	4.11	0.76	0.10	0.660	0.029*
Wirtschaftsrecht (1)	28	4.23	0.88	92	4.15	0.90	0.10	0.659	0.028*
Marketing (1)	28	4.18	0.56	94	4.29	0.50	-0.22	0.310	0.096
Mathematik 2 (2)	21	4.31	0.73	81	4.23	0.83	0.09	0.706	0.040*
Business English 1 (2)	18	4.50	0.64	83	4.33	0.73	0.24	0.350	0.160
Financial Accounting (2)	20	4.08	0.78	79	4.25	0.79	-0.22	0.385	0.128
Strategie (3)	21	4.83	0.53	78	4.82	0.68	0.02	0.937	0.008**
Kommunikation (3)	20	4.20	0.66	76	4.11	0.65	0.15	0.564	0.074
Mikroökonomie (3)	21	3.71	0.73	74	3.74	0.76	-0.04	0.877	0.016*
Business English 2 (3)	19	4.58	0.51	75	4.43	0.60	0.26	0.313	0.174
Hinweise: E-Test = Äquivalenz-Test, * signifikant auf $\alpha = 0.05$ (zweiseitig), ** signifikant auf $\alpha = 0.01$ (zweiseitig)									

Quelle: Eigene Darstellung.

Die Ergebnisse für die Kohorte 15 (siehe Tabelle 1) zeigen, dass sich die Mittelwerte nur geringfügig unterscheiden. Die Richtung wird durch die Effektgröße (Cohens *d*) angegeben; in 8 der 11 untersuchten Kurse sind die Mittelwerte der FLEX-Kohorte höher als die der TZ-Studierenden (positives Vorzeichen, Notenbereich von 1–6, wobei 6 die beste Leistung ist und alle Noten unter 4 unbefriedigend sind). Die Ergebnisse des t-Tests zeigen keine signifikanten Unterschiede in den Prüfungsergebnissen zwischen FLEX- und TZ-Studierenden.

Um eine mögliche Verzerrung auf der Einstiegskompetenzebene der ersten FLEX-Kohorte zu berücksichtigen, wurden auch die Prüfungsergebnisse des zweiten Jahrganges (Kohorte 16) analysiert (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Statistische Analyse der Prüfungsergebnisse für Studienformate FLEX und TZ auf Assessment-Stufe, Kohorte 16

Kurse (Semester)	FLEX-Format (FLEX)			Teilzeit-Format (TZ)					
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>d</i>	<i>p</i> <i>t</i> -test	<i>p</i> E-test
Einführung BWL (1)	28	4.23	0.74	117	4.25	0.70	-0.03	0.894	0.006**
Mathematik 1 (1)	28	4.04	0.82	108	3.79	0.79	0.31	0.141	0.190
Wirtschaftsrecht (1)	28	4.34	0.72	113	3.98	0.78	0.47	0.028*	0.442
Marketing (1)	28	4.14	0.54	110	4.20	0.67	-0.09	0.677	0.023*
Mathematik 2 (2)	23	3.98	0.70	96	3.68	1.02	0.31	0.183	0.208
Business English 1 (2)	24	4.71	0.78	95	4.31	0.87	0.47	0.044*	0.438
Financial Accounting (2)	22	4.50	0.67	91	4.26	0.92	0.28	0.248	0.172
Strategie (3)	23	4.70	0.42	90	4.41	0.67	0.45	0.056	0.416
Kommunikation (3)	22	4.14	0.47	90	4.01	0.67	0.21	0.388	0.107
Mikroökonomie (3)	22	4.07	0.54	87	4.08	0.97	-0.01	0.955	0.005**
Business English 2 (3)	23	4.59	0.56	89	4.24	0.76	-0.01	0.041*	0.471
Hinweise: E-Test = Äquivalenz-Test, * signifikant auf $\alpha = 0.05$ (zweiseitig), ** signifikant auf $\alpha = 0.01$ (zweiseitig)									

Quelle: Eigene Darstellung.

Die Kohorte 16 des FLEX-Formats weist auch höhere Mittelwerte auf als die Kontrollgruppe der TZ-Studierenden (in 8 von 11 Kursen). Für die drei Kurse Wirtschaftsrecht ($t(139) = 2,23$, $p = 0,028$, mit der Effektgröße Cohens $d = 0,47$), Wirtschaftsenglisch 1 ($t(117) = 2,04$, $p = 0,044$, $d = 0,47$) und Wirtschaftsenglisch 2 ($t(110) = 2,07$, $p = 0,041$, $d = 0,48$) sind signifikante Unterschiede festzustellen. FLEX-Studierende haben in diesen Kursen signifikant bessere Prüfungsergebnisse erzielt als TZ-Studierende.

Für den Vergleich der Lernleistung von FLEX und TZ (gemessen anhand der Kursendprüfungen) ist aus testtheoretischer Sicht zu berücksichtigen, dass in Vergleichsstudien meist eine signifikante Veränderung angestrebt wird, d. h. das Ziel ist die Ablehnung der H_0 -Hypothese (keine Unterschiede zwischen Gruppen) und die Bestätigung der H_1 -Hypothese (Unterschiede zwischen Gruppen bestehen auf einem bestimmten Signifikanzniveau). D. h. die untersuchte Experimentalgruppe (in unserem Fall die FLEX-Kohorte) sollte signifikant besser abschneiden als eine Kontrollgruppe (TZ-Kohorte). Im untersuchten Forschungskontext ist dies jedoch kein prioritäres

Projektziel. Durch die veränderten Rahmenbedingungen mit der Reduktion der Präsenzzeit um über 50 % wurde vielmehr das Ziel definiert, dass die Studierenden trotz stark reduzierter Präsenzzeit mit dem Selbststudienangebot im Blended-Learning-Format äquivalente Klausurergebnisse im Vergleich zur Kontrollgruppe erzielen.

Wenn es darum geht, nachzuweisen, dass keine Unterschiede zwischen den Ergebnissen zweier Gruppen bestehen, ist ein Zweistichprobentest auf Äquivalenz heranzuziehen (siehe auch Müller et al. 2019). Die Kombination der beiden Tests auf Unterschied (t-Test) und Test auf Äquivalenz ergibt vier mögliche Schlussfolgerungen:

Tabelle 3: Interpretation der FLEX-Resultate des Äquivalenz-Tests in Verbindung mit den t-Test-Resultaten

	t-test signifikant	t-test nicht signifikant
Äquivalenz-Test signifikant	Trivialer Effekt (0 Kurse)	Äquivalenz (9 Kurse)
Äquivalenz-Test nicht signifikant	Differenz (3 Kurse)	Unbestimmtheit (10 Kurse)

Quelle: Eigene Darstellung.

In den für das Assessment-Studium untersuchten Kursnoten können drei Kurse dem Ergebnis Differenz (signifikant bessere Resultate in FLEX), neun Kurse dem Ergebnis Äquivalenz (statistisch äquivalent) sowie zehn Kurse dem Ergebnis Unbestimmtheit (keine statistische Aussage möglich) zugewiesen werden. Zusammenfassend kann aufgrund der Ergebnisse gefolgert werden, dass Studierende des FLEX-Studiengangs zumindest gleichwertige Leistungen erzielen. Da die zweite Kohorte im HS 16 ähnliche Ergebnisse wie die erste im HS 15 zeigt, gibt es keine Anzeichen, dass die Ergebnisse singulär auf die Zusammensetzung der ersten Kohorte zurückzuführen sind.

5 Diskussion

Die ZHAW wandelt derzeit ganze Studienprogramme, ergänzend zu den bestehenden Vollzeit- und Teilzeitformaten, in ein flexibles Studienformat um, mit dem Ziel, mehr Flexibilität in Bezug auf Zeit und Ort zu schaffen. Im Blended-Learning-Studiengang FLEX wird der Unterricht vor Ort um rund die Hälfte re-

duziert und durch Online-Phasen ersetzt. Die FLEX-Ergebnisse bestätigen frühere Ergebnisse zum Blended Learning (siehe z. B. Bernard et al. 2014; Means et al. 2013; Vo et al. 2017), die gezeigt haben, dass Studierende in Blended-Learning-Kursen mindestens gleichwertige oder sogar etwas bessere Prüfungsergebnisse erzielen als Studierende in Präsenzveranstaltungen. Eine Selektionsverzerrung bei der Wahl des Studienformats, d. h. dass sich systematisch leistungsstarke Studierende für das FLEX-Programm entscheiden, ist jedoch nicht auszuschließen und muss in der Folgeforschung genauer untersucht werden.

Da neben den studentischen Leistungen auch die Zufriedenheit bei den Studierenden und Dozierenden relativ hoch ist, kann gefolgert werden, dass es bei der Implementation des FLEX-Studienganges gelungen ist, eine effektive Lernumgebung und eine zufriedenstellende Lernorganisation zu schaffen. Dazu hat sicherlich der hohe Aufwand beigetragen, der eingesetzt wurde, um die Anforderungen an erfolgreiche Change-Prozesse zu erfüllen. Es wurden eine Strategie und eine Vision formuliert, die Transformation materiell und fachlich unterstützt und in die technische Infrastruktur investiert. Die didaktischen Charakteristika der Kurse finden sich auch im Design der FLEX-Kurse wieder, sodass die Besonderheiten des jeweiligen Faches erhalten bleiben.

Literaturnachweis

- Bernard, R. M. et al. (2014): A meta-analysis of blended learning and technology use in higher education: from the general to the applied. In: Journal of Computing in Higher Education 26(1), 87–122, <https://doi.org/10.1007/s12528-013-9077-3>, abgerufen am 28.10.2019.
- Boer, W. d. et al. (2005): Becoming more systematic about flexible learning: beyond time and distance. In: ALT-J 13(1), 33–48, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0968776042000339781>, abgerufen am 28.10.2019.
- Chen, D.-T. (2003): Uncovering the provisos behind flexible learning. In: Educational Technology & Society 6(2), 25–30.
- Fraenkel, J. R. et al. (2015): How to design and evaluate research in education. New York: McGraw-Hill.
- HEA (2015): Framework for flexible learning in higher education, <https://www.heacademy.ac.uk/system/files/downloads/flexible-learning-in-HE.pdf>, abgerufen am 28.10.2019.
- Li, K. C./Wong, B. Y. Y. (2018): Revisiting the Definitions and Implementation of Flexible Learning. In Li, K.C. et al. (Eds.): Innovations in Open and

Flexible Education. Singapore: Springer Singapore, 3–13.

- Means, B. et al. (2013): The Effectiveness of Online and Blended Learning: A Meta-Analysis of the Empirical Literature. In: Teachers College Record 115(3), 1–47, <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=16882>, abgerufen am 28.10.2019.
- Müller, C. et al. (2019): Do we always need a difference? Testing equivalence in a blended learning setting. In: International Journal of Research & Method in Education, <https://doi.org/10.1080/1743727X.2019.1680621>, abgerufen am 28.10.2019.
- Müller, C./Javet, F. (2019): Flexibles Lernen als Lernform der Zukunft? In: Holtsch, D./Oepke, M./Schumann, S. (Hrsg.): Lehren und Lernen auf der Sekundarstufe II : gymnasial- und wirtschaftspädagogische Perspektiven. Bern: hep-Verlag, 84–95.
- Müller, C. et al. (2015): Dauerhaft digital: Systematische Entwicklung und Implementation einer E-Learning-Strategie. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 10(2), 155–171.
- Müller, C./Stahl, M./Alder, M./Müller, M. (2018): Learning Effectiveness and Students' Perceptions in a Flexible Learning Course. In: European Journal of Open, Distance and E-Learning 21(2), 44–53.
- Müller, C. et al. (2016): Flexibilisierung von Studiengängen: Lernen im Zwischenraum von formellen und informellen Kontexten. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 11(4), 93–107.
- Owston, R./York, D. N. (2018): The nagging question when designing blended courses: Does the proportion of time devoted to online activities matter? In: The Internet and Higher Education 36(Supplement C), 22–32, <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.09.001>, abgerufen am 28.10.2019.
- Samarawickrema, R. G. (2005): Determinants of student readiness for flexible learning: Some preliminary findings. In: Distance Education 26(1), 49–66, <https://doi.org/10.1080/01587910500081277>, Zugriff am 28.10.2019.
- Tucker, R. et al. (2012): By Design: Negotiating Flexible Learning in the Built Environment Discipline, Research in Learning Technology 20(1), n1.
- Vo, H. M. et al. (2017): The effect of blended learning on student performance at course-level in higher education: A meta-analysis. In: Studies in Educational Evaluation 53(Supplement C), 17–28, <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.01.002>, abgerufen am 28.10.2019.
- Wade, W. (1994): Introduction. In: Wade, W. et al. (Eds.): Flexible Learning in Higher Education. Abdington: Routledge, 12–17.

7 Studienprogramme flexibilisieren durch Modularisierung

Modularisierung von Studienprogrammen als Beitrag zur Flexibilisierung von Hochschulstudiengängen

von **Reinhard Jakits**

Die Lebensrealität vieler Studierender entspricht selten dem, was lange Zeit als typisches Muster der/des klassischen Studierenden gegolten hat: Studienbeginn direkt nach der Matura, im Alter von 18 bis 19 Jahren, im Vollzeitmodus, ohne Verpflichtungen neben dem Studium, Finanzierung durch Eltern und/oder Beihilfen. Dieses Muster entspricht jedoch nicht der Realität. Viele Studierende haben neben ihrem Studium Verpflichtungen, wie etwa Berufstätigkeit oder die Betreuung von Kindern oder Angehörigen. Individuelle Voraussetzungen – wie das persönliche Lernverhalten oder die eigene Lerngeschwindigkeit – können ebenfalls dazu beitragen, dass ein Studium zur Herausforderung wird (vgl. BMWFW 2017: 26).

Die gestiegene Aufmerksamkeit auf Themen der sozialen Dimension hat zudem die Auseinandersetzung mit der Situation von Studierenden im hochschulischen Diskurs verändert. Die Hochschulen richten ihren Fokus zunehmend auf die Qualität im Studium und die Studierbarkeit. Betrachtet man die Vereinbarkeit eines Studiums mit anderen Lebensbereichen, wird klar, dass viele Studierende darin eine Herausforderung sehen. Die Flexibilisierung von Studienprogrammen ist eine Möglichkeit auf dieses ins Bewusstsein der Hochschulen gerückte Phänomen einzugehen.

Im Rahmen einer Flexibilisierung von Studienprogrammen geht es darum, individuelle Lehr- und Lernwege in einem Hochschulstudium zu berücksichtigen. Dazu ist es wichtig, dass man einer heterogenen Studierendenschaft ermöglicht, ihr Studium ihren Möglichkeiten entsprechend und

ohne wesentliche strukturelle Hindernisse zu absolvieren. Flexibilität spielt dabei eine wichtige Rolle.

Flexibilisierung ist jedoch auch ein Thema, das nicht von allen Studierenden gleichermaßen angenommen wird. Denn nicht alle Studierenden haben den Bedarf bzw. sehen die Notwendigkeit, ihr Studium in einem flexiblen Rahmen zu absolvieren. Viele Studierende bevorzugen die strukturierten Formate, die im Zuge der Bologna-Reform entstanden sind, um ihr Studium ehestmöglich abzuschließen. Dennoch sollten die Möglichkeiten, die mit einem flexiblen Studium einhergehen, auch jenen Studierenden zur Verfügung stehen, die vordergründig keinen Bedarf an flexiblen Studienformaten haben.

Eine Möglichkeit Studienprogramme flexibel anzubieten ist durch eine modulare Gestaltung der Curricula. Dabei werden Lehrinhalte und Lehrveranstaltungen zu größeren, in sich abgeschlossenen und zu überprüfbaren inhaltlichen Einheiten zusammengefasst. Für jedes Modul liegen transparente Beurteilungskriterien vor. Der vorgesehene Workload je Einheit ist klar abgegrenzt. Die lernergebnisorientierte Beschreibung der Module bzw. der Lerneinheiten stellt ein weiteres wesentliches Merkmal dar. Durch sie werden die Studierenden ins Zentrum des Lernprozesses gerückt. Es wird klar kommuniziert, über welche Fertigkeiten, Fähigkeiten und über welches Wissen die Studierenden nach Absolvierung des Moduls verfügen sollen. Darüber hinaus besteht Transparenz und Vergleichbarkeit innerhalb der Standards der Qualifikationen (vgl. HRK nexus 2016: 1 ff.).

Vorteile einer modularen Curriculumsgestaltung

Eine modulare Curriculumsgestaltung ist durch eine Reihe von Vorteilen geprägt. Im Folgenden soll auf einige dieser Vorteile eingegangen werden.

Eine Studienorganisation, die modular aufgebaut ist, ermöglicht es Studierenden, ihr Studium ihren zeitlichen Budgets, individuellen Lerngeschwindigkeiten und vorhandenen inhaltlichen Kompetenzen entsprechend zu gestalten.

Lernergebnis- bzw. kompetenzorientierte Modulbeschreibungen erleichtern es Studierenden, bereits erworbene Kompetenzen aus dem beruflichen Alltag anzurechnen, wenn diese Möglichkeit von der jeweiligen Hochschule vorgesehen ist. Dadurch können einzelne Module bzw. Lerneinheiten

ausgespart und somit eine zeitliche Entlastung der Studierenden geschaffen werden (vgl. HRK nexus 2017: 5).

Modular gestaltete Lerneinheiten sollen innerhalb eines Semesters abgeschlossen werden. Das hat den Vorteil, dass Schwierigkeiten vermieden werden, die im Zusammenhang mit dem Status oder den außerhochschulischen Verpflichtungen der Studierenden auftreten können. Vor allem Stipendienbezieher, Incoming- und Outgoing-Studierende, nicht-traditionelle Studierende sowie jene, die berufliche und/oder familiäre Verpflichtungen haben, können davon profitieren (vgl. ÖBFUG 2017: 7; Buß et al. 2015).

Durch eine gesamte Modulabschlussprüfung wird erreicht, dass die Studierenden über die im Modul beschriebenen Lernergebnisse verfügen. Aus didaktischer Sicht ist die fokussierte Auseinandersetzung mit einem Themenkomplex innerhalb eines Moduls ebenfalls sinnvoll. Es sollte jedoch darauf geachtet werden, dass der bereits erwähnte abgegrenzte Workload nicht überschritten wird. Dadurch wird sichergestellt, dass das Arbeitspensum sowohl zeitlich als auch inhaltlich zu bewältigen ist, vor allem wenn es nur eine abschließende Gesamtprüfung gibt (vgl. ÖBFUG 2017: 7).

Die Organisation modularer Studienprogramme ist aber auch sehr komplex und verursacht vor allem bei der Entwicklung einen großen organisatorischen Aufwand. Das „Constructive Alignment“, bei dem alle Komponenten eines Lehrplans aufeinander abgestimmt werden, spielt bei der Studiengangentwicklung eine wichtige Rolle. Dabei werden das Curriculum und die erwarteten Lernergebnisse, die Lehrmethoden, die Ressourcen zur Lernunterstützung, die Aufgaben für das Assessment und die Kriterien zur Auswertung der Lernergebnisse sinnvoll aufeinander abgestimmt (Zürcher 2012: 31). Ziel ist es, die Lernziele im Voraus zu formulieren, die Lehr- und Lernumgebungen so zu gestalten, dass Lernziele erreicht werden können, und dass in den Assessments auch jene Kompetenzen gemessen werden, die in den Lernzielen formuliert wurden.

Situation in Österreich

Im österreichischen Hochschulsystem gibt es keine klaren Vorgaben zur modularen Gestaltung von Studiengängen. Vorgegebene Standardgrößen von Modulen, wie etwa in Deutschland, existieren nicht. Die österreichische Bologna-Follow-Up-Gruppe empfiehlt, Studienprogramme ausgehend von

10 bis 12 Lernergebnissen auf Programmebene zu strukturieren. Diese Strukturierung kann als Grundlage für die Gestaltung von Modulen bzw. von Lerneinheiten herangezogen werden. Daraus ergibt sich ein Grad von Steuerung, der ohne diese Unterteilung nicht möglich wäre. Module bzw. Lerneinheiten, die sich an Lernergebnissen orientieren, haben unmittelbare Auswirkungen auf die Studiengestaltung. Das betrifft das Assessment von Lernergebnissen, die Kooperation mit anderen Studien bzw. Studiengängen sowie die Abstimmung aller beteiligten Personen innerhalb eines Studienganges im Sinne des „Constructive Alignment“ (vgl. ÖBFUG 2017: 6 f.).

Ausblick

In Österreich ist der Grad der Umsetzung flexibler Hochschulstudien nach wie vor sehr unterschiedlich ausgeprägt. In diesem Kontext steht die modulare bzw. die an Lernergebnissen orientierte Untergliederung von Curricula erst am Beginn ihrer Entwicklung.

Die folgenden Beiträge nähern sich dem Thema Flexibilisierung von Hochschulstudien unter Einbeziehung modularer Studienformate aus unterschiedlichen internationalen Perspektiven an. Annika Maschwitz von der Hochschule Bremen verbindet einen theoretischen Überblick mit Beispielen aus der Praxis. Sie erläutert dabei unterschiedliche Formate, wie sie in Deutschland zur Anwendung kommen. Martin Meyer von der Hochschule für Technik an der Fachhochschule Nordwestschweiz schildert die Erfahrungen und Herausforderungen, die mit dem modularen Ausbildungskonzept an seiner Hochschule einhergehen. Schließlich wird Arne Brentjes in seinem Beitrag ein gänzlich neues Konzept eines flexiblen Studiums an der Universität Amsterdam vorstellen. Dabei geht er auf die Hintergründe ein, die bei der Entstehung des sogenannten „Flex Fee Experiments“ eine Rolle spielten, und stellt die Herausforderungen dar, die im Zuge von deren Entwicklung aufgetreten sind.

Literaturnachweis

- Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (2017): Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung – Für einen integrativeren Zugang und eine breitere Teilhabe. Wien: BMWF.

- Buß I. et al. (2015): Strukturelle Studierbarkeit für Teilzeitberufstätige und Studierende mit Kind. Ludwigshafen.
- HRK nexus (2016): Modularisierung gestalten – Spielräume optimal nutzen. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- HRK nexus (2017): Anrechnung an Hochschulen: Organisation – Durchführung – Qualitätssicherung. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Österreichische Bologna Follow-Up-Gruppe (ÖBFUG) (2017): Empfehlungen der Österreichischen Bologna Follow-Up-Gruppe zur Umsetzung des ECTS-Leitfadens der Europäischen Kommission (Version 2015). Wien: BMWWF.
- Zürcher, Reinhard (2012): Lernergebnisse in der Erwachsenenbildung: Begriffe, Konzepte, Fragestellungen. Wien: BMUK.

Studienangebote durch Modularisierung flexibilisieren – ein Blick auf Theorie und Praxis

von **Annika Maschwitz**

1 Einleitung

Mit der Modularisierung von Studienangeboten wird die Zusammenfassung von Studieninhalten und Veranstaltungen in größeren, in sich geschlossenen Lehr- und Lernblöcken (Modulen) bezeichnet. Der zentrale Perspektivenwechsel liegt dabei darin, dass auf die zu erwerbenden Kompetenzen und damit auf die Learning Outcomes der Studierenden und nicht auf die Lerninhalte fokussiert wird. Damit stellt „[d]ie Modularisierung [...] ein eigenes Ordnungs- und Organisationssystem zur strukturellen und inhaltlichen Gestaltung von Studiengängen dar“ (Hanft 2014: 85) und kann damit als eines der wichtigsten strukturierenden Elemente des Bologna-Prozesses bezeichnet werden. Mittlerweile sind in Deutschland mit über 90 Prozent fast alle Studiengänge auf gestufte Studienstrukturen umgestellt und modularisiert (Ausnahmen bilden insbesondere Studiengänge der Theologie, Jura und Medizin).

Die erfolgte Umsetzung ist jedoch vielfach – vor allem mit Blick auf die mit dem Bologna-Prozess verbundenen Ziele – kritisch zu bewerten.

Bevor auf die Frage eingegangen wird, welche Vorteile sich aus einer modularen Curriculumsgestaltung sowohl für Hochschulen als auch für Studierende ergeben, werden im Folgenden die Begriffe Modul und Modulbeschreibung, ECTS-Kredit- bzw. Leistungspunkte und Lernergebnisorientierung (Learning Outcomes) erläutert (Kapitel 2). Anschließend erfolgt eine nähere Betrachtung der mit Flexibilisierung umschriebenen Forderung, individuellere Studienverläufe auf verschiedenen Ebenen (inhaltlich, zeitlich, örtlich etc.) zu ermöglichen (Kapitel 3). Vier Beispiele aus der Hochschulpraxis ergänzen diese Ausführungen (Kapitel 4) und werden anschließend in ein allgemeines Fazit (Kapitel 5) überführt.

2 Klärung zentraler Begriffe

Modul und Modulbeschreibung

„Ein Modul kann aus mehreren Veranstaltungen unterschiedlichen Typs bestehen, deren Zusammengehörigkeit darin liegt, dass sie gemeinsame Kompetenzen vermitteln. Ein Studium in einem modularisierten Aufbau besteht aus mehreren Modulen, von denen einige verpflichtend und andere Teil des Wahlbereiches sind. Jedes Modul wird mit einer Modulabschlussprüfung abgeschlossen und mit einer bestimmten Anzahl an Kreditpunkten und gegebenenfalls Noten versehen.“¹

Jedem Modul liegt zudem eine Modulbeschreibung zugrunde, die die Inhalte und Qualifikationsziele (Lernergebnisse und Kompetenzen) des Moduls, die Lehr- und Lernformen und die Voraussetzungen für die Teilnahme festhält. Darüber hinaus sollen hier sowohl die Verwendbarkeit des Moduls und die Häufigkeit des Angebots als auch die mit dem Modul verbundene Anzahl an Kredit- bzw. Leistungspunkten niedergeschrieben werden. Des Weiteren werden die Voraussetzungen sowie der Arbeitsaufwand (Workload) der Studierenden und die Dauer der Module dargelegt. Die Summe aller Modulbeschreibungen bildet zusammen mit den Studien- und Prüfungsordnungen das Modulhandbuch.

1 <https://www.hrk-nexus.de/themen/studienqualitaet/ects-und-kreditpunkte/modularisierung/>, abgerufen am 15.11.2019.

Kredit- bzw. Leistungspunkte (ECTS)

Das [European Credit Transfer and Accumulation System](#) (ECTS) ist „das europäische Erfassungssystem für zu erbringende und erbrachte Leistungen von Studierenden“ und damit eines der grundlegenden Elemente des Bologna-Prozesses. Zentrales Ziel des Systems, welches seinen Ursprung 1989 in ERASMUS und damit vor allem im Bereich der Anerkennung von im Ausland erbrachten Studienleistungen hat, war und ist es, Leistungen international vergleichbar zu machen.² Im Rahmen des Bologna-Prozesses hat das ECTS sich zunehmend auch zu einem Akkumulierungssystem im Rahmen von Studiengängen weiterentwickelt. Dabei sind Leistungs- oder Kreditpunkte ((KP) auch ECTS-Punkte) „keine Bewertungsform, sondern sie drücken den zeitlichen Umfang des Lernens auf Basis definierter Lernergebnisse und den damit verbundenen studentischen Arbeitsaufwand (den [Workload](#) in Stunden) aus, der mit einem Modul verbunden ist“³. In der Regel entspricht ein ECTS-Punkt einem Workload von 25–30 Stunden⁴, wobei alle zeitlichen Aufwände, wie Vor- und Nachbereitungen, Präsenz-, Online- und Selbststudium, Prüfungen, Praktika etc., inkludiert sind. In der Regel entspricht damit ein Jahr Vollzeitstudium 60 ECTS-Punkten (30 pro Semester), ein Bachelor-Abschluss 180–240 ECTS-Punkten und ein Master-Abschluss zwischen 60 und 120 ECTS-Punkten.

Lernergebnis-Orientierung

Lernergebnisse (learning outcomes) beschreiben, was eine Person am Ende eines Lernprozesses (z. B. eines Moduls) weiß, versteht und in der Lage ist zu tun. Entsprechend spiegeln sich Lernergebnisse in erworbenen Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen einer Person wider – in unterschiedlichen Ausprägungen, je nachdem welcher Anspruch und welche Zielsetzung mit einer Lerneinheit verbunden ist. Lernergebnisse beschreiben damit nicht nur die Ergebnisse eines Prozesses, sondern bilden auch die Grundlage für

2 <https://www.hrk-nexus.de/themen/studienqualitaet/ects-und-kreditpunkte/>, abgerufen am 15.11.2019.

3 <https://www.hrk-nexus.de/glossar-der-studienreform/begriff/ectsects-credits/>, abgerufen am 15.11.2019.

4 Während in Deutschland in der Regel 30 Stunden Arbeitsaufwand mit einem ECTS-Punkt verknüpft sind, wird in Österreich überwiegend von 25 Stunden pro ECTS-Punkt ausgegangen (vgl. auch Unger 2019).

den Vergleich und damit die Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen. Entsprechend sind sie für jedes Modul in der Modulbeschreibung festzuhalten. Die Formulierung von Lernergebnissen⁵ setzt eine klare Kompetenz- und damit Outputorientierung voraus, was sie von inputorientierten Lerninhalten abgrenzt.

„Im Unterschied zu traditionellen Studienprogrammen ermöglicht die Orientierung an Learning outcomes eine höhere Flexibilität, weil unterschiedliche Lernwege zu vergleichbaren Outcomes führen können. Indem Ergebnisse von Lernprozessen und nicht Lerninhalte nachgewiesen werden, fällt es leichter, sie als Basis für die Anrechnung in einem Programm oder Anerkennung in anderen Programmen zu nutzen“ (Birke/Hanft 2012: 36).

3 Flexibilisierung von Studienstrukturen

Eine vor allem von Studierenden immer wieder erhobene Forderung ist die Flexibilisierung der Studienstrukturen (Hanft 2014; Kerres/Hanft/Wilkesmann/Wolff-Bendik 2012). Einhergehend mit einer zunehmenden Heterogenität der Studierenden und einer gleichzeitig weitestgehend recht starren Umsetzung der Bologna-Reform (vor allem in Deutschland) werden Strukturen notwendig, die ihnen ein ihren zeitlichen Beschränkungen und ihren beruflichen Vorerfahrungen gemäßes Studium ermöglichen. Hierfür gilt es die Potentiale eines modularisierten Studiensystems besser als bislang zu nutzen, „indem das Studium z. B. nicht in Lernkohorten, sondern strikt modular – unter Anerkennung von Vorerfahrungen – organisiert wird“ (Hanft 2014: 9 f.).

„Statt in Regelstudienzeiten, Semesterrhythmen und Stundenplänen zu denken, sollte eine räumliche und zeitliche Entgrenzung des Studiums erfolgen, das den Studierenden eine ihren Zeitbudgets gemäße und ihren Kompetenzen entsprechende Studienorganisation ermöglicht.“ (ebd.: 10)

5 Mittlerweile besteht eine Vielzahl von Praxisleitfäden, welche die kompetenzorientierte Formulierung von Lernergebnissen unterstützen soll. Beispielhaft sei hier der Praxisleitfaden „Lernergebnisse praktisch formulieren“ aus dem Projekt HRK nexus erwähnt. URL: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Lernergebnisse_praktisch_formulieren_01.pdf, abgerufen am 15.11.2019.

Hierfür kann das eingeführte Teilzeitstudium nur ein erster Schritt sein, was sich auch in den letzten Jahren in einer kaum angestiegenen Nachfrage widerspiegelt: 2016 studierten nur 3 % der an deutschen Hochschulen eingeschriebenen Studierenden nach einer formellen Teilzeit-Regelung (Middendorff et al. 2017), obwohl 12,8 Prozent der Studiengänge an deutschen Hochschulen in Teilzeit studiert werden können (Gehlke/Hachmeister/Hüning 2017). Dies kann vor allem auf die starre Umsetzung (überwiegend Halbierung der Kreditpunkte, jährliche Planung etc.) zurückgeführt werden, welche Studierende vor allem eine Verlängerung der Regelstudienzeit ermöglicht, weniger aber individuellen Bedarfen gerecht wird (Maschwitz/Brinkmann 2015). Schwierigkeiten, wie nicht kohärente Rahmenbedingungen (z. B. BaföG- und Versicherungsbedingungen), oder Module, die nicht im Semesterrhythmus, sondern nur jährlich angeboten werden, sind weitere Faktoren (ebd.).

Die Modularisierung in ihrem Kern, also einer Schaffung von in sich geschlossenen (thematischen) Lehr- und Lerneinheiten ernst nehmend, ermöglicht eine viel weitergehende Flexibilisierung, die auf unterschiedlichen Ebenen ansetzt (Brinkmann 2015). Li und Wong (2018) unterscheiden basierend auf einer Analyse von Publikationen der letzten 30 Jahre zwischen den folgenden sieben Dimensionen von flexiblen Studienstrukturen bzw. „flexible learning“:

1. Zeit (time)
2. Inhalt (content)
3. Zugangsvoraussetzung (entry requirement)
4. Ort/Form der Bereitstellung (delivery)
5. Didaktischer Ansatz (instructional approach)
6. Ressourcen und Supportstrukturen (resource and support)
7. Ausrichtung oder Zielsetzung (orientation or goal)

Als flexibel können nach Chen (2003) Lernangebote dann bezeichnet werden, wenn sie in mindestens einer der Dimensionen eine entsprechende Flexibilisierung aufweisen.

4 Einblicke in die Praxis

In der Praxis zeigen sich in Deutschland ganz unterschiedliche Ausprägungen der Nutzung der Modularisierung zur Flexibilisierung von Studienangeboten. Diese reichen von dem bereits geschilderten klassischen Teilzeitstudium über die Bündelung von (extra-)curricularen Angeboten für Studierende als Wahlbereich bis hin zu weiterbildenden Studienangeboten, in denen Module in einem Baukastensystem zeitlich und z.T. auch örtlich flexibel studiert werden können. Vier Umsetzungsmöglichkeiten werden im Folgenden kurz beispielhaft skizziert.

Der Masterstudiengang Architektur⁶ der Jade Hochschule ist ein klassisches Beispiel für ein Teilzeitstudium in Deutschland. Es sind sowohl das Studium als auch das Vorpraktikum auf Antrag in Teilzeit studierbar, wobei der Antrag auf Teilzeitstudium immer für zwei aufeinanderfolgende Semester bzw. ein komplettes Studienjahr im Voraus gestellt werden muss. Häufig erfolgt im Rahmen eines Teilzeitstudiums eine Halbierung der Kredit- bzw. Leistungspunkte (z. B. 15 statt 30 ECTS-Punkte pro Semester) und damit der Anzahl der zu studierenden Module. In dem hier genannten Beispiel dürfen bis zu 20 statt 30 ECTS-Punkte pro Semester erworben werden, also maximal 66 Prozent der regulären Anzahl an Modulen studiert werden. Damit verlängert sich die Regelstudienzeit, allerdings höchstens bis zum Doppelten der Regelstudienzeit des Vollzeitstudiums. Darüber hinaus folgt der beschriebene Studiengang einem klassischen Semesterrhythmus, d. h. die verschiedenen Veranstaltungen sind über die gesamte Woche verteilt, finden wöchentlich statt und erstrecken sich über die gesamte Vorlesungszeit. Der Studiengang ist damit nicht berufsbegleitend angelegt, sondern ermöglicht Studierenden mit besonderen Verpflichtungen eine Anpassung der Kredit- bzw. Leistungspunkte an geringere zeitliche Kapazitäten, bleibt aber überwiegend starr und weiterhin in Kohorten gedacht.

An der Hochschule Osnabrück wird der berufsbegleitende Bachelorstudiengang Ingenieurwesen – Maschinenbau (INGflex)⁷ als grundständiger

6 https://www.jade-hs.de/fileadmin/fb_architektur/downloads/Studierende/Masterstudium/Richtlinie_Teilzeitstudium_Beschluss_FBR_11_12_12.pdf, abgerufen am 29.11.2019.

7 <https://www.hs-osnabrueck.de/de/studium/studienangebot/bachelor/ingenieurwesen-maschinenbau-beng-berufsbegleitend/>, abgerufen am 29.11.2019.

Studiengang mit gestreckter Regelstudienzeit angeboten, wobei die Module alle zwei Wochen gebündelt freitagnachmittags und samstags stattfinden. In der Regel werden vier Module mit je fünf ECTS-Punkten, also 20 pro Semester studiert, damit beträgt die Regelstudienzeit etwas gestreckt neun Semester. Darüber hinaus besteht für die Studierenden die Möglichkeit an einem mathematischen Vorsemester teilzunehmen, welches ihnen den Einstieg ins Studium erleichtern und schrittweise an das hochschulische Lernen in berufsbegleitender Form gewöhnen soll. Ähnlich wie im zuvor beschriebenen Teilzeitstudium trägt das hier gewählte Format damit vor allem geringeren zeitlichen Kapazitäten Rechnung (Verlängerung der Regelstudienzeit), bedient aber darüber hinaus zusätzlich das Bedürfnis Berufstätiger nach einer zeitlichen Flexibilisierung bzw. einer besseren Planbarkeit durch die Konzentrierung auf Präsenzen an Wochenenden. Insgesamt bleibt die klassische Kohorte und auch die Orientierung an Studienverlaufsplänen gegeben und es wird auch keine örtliche Flexibilität, z. B. durch Blended-Learning-Designs, ermöglicht.

Mit dem Modulpool⁸ der Hochschule Bremen wird Studierenden die Möglichkeit einer individuellen Ergänzung ihres Studiums geboten. Der Modulpool bündelt Angebote aus den Fakultäten (curricular verankerte Module) sowie extra-curriculare Module (z. B. Angebote in englischer Sprache, Angebote im kulturellen Bereich, Angebote zum wissenschaftlichen Arbeiten etc.) und stellt damit den Studierenden ein breites Angebot zur Ergänzung und Individualisierung ihres Studiums bereit. Grundsätzlich besteht die Möglichkeit, dass die mit ECTS-Punkten versehenen Angebote als Wahlmodule in den verschiedenen Studiengängen anerkannt werden. Grundvoraussetzung dafür ist die einheitliche Modulgröße von sechs ECTS-Punkten, welche die fach- und fakultätsübergreifende Anerkennung grundsätzlich erst ermöglicht. Insgesamt bietet der Modulpool, welcher allen Studierenden offensteht, eine inhaltliche Flexibilisierung und damit Individualisierung des Studiums. Grundvoraussetzungen für eine hochschulweite Etablierung wären hierfür – neben den bereits gegebenen einheitlichen Modulgrößen – vor allem die Möglichkeit von Wahlmodulen in allen Studiengängen, die eine Anerkennung aus anderen Fachbereichen bzw. Studiengängen vorsehen. Herausforderung bleibt

8 <https://www.hs-bremen.de/internet/de/weiterbildung/zll/modulpool/index.html>, abgerufen am 29.11.2019.

darüber hinaus die Qualitätssicherung der sehr unterschiedlichen fakultäts-
übergreifenden Angebote.

Der berufsbegleitende MBA Bildungs- und Wissenschaftsmanagement⁹ an der Universität Oldenburg ist als ein weiterbildender Masterstudiengang konzipiert, der durch eine konsequente Modularisierung und ein Blended-Learning-Design einen hohen Grad an Flexibilisierung erreicht. In einer Art Baukastensystem können verschiedene Pflicht- und Wahlpflichtmodule zu einem kompletten Studiengang (120 KP), einem Diploma of Advanced Studies (DAS) mit 30 KP, einem Certificate of Advanced Studies (CAS) mit 12 KP oder einem Weiterbildungszertifikat mit 6 KP kombiniert werden. Alle genannten Angebote sind gebührenpflichtig und aufgrund der Einstufung als weiterbildende Angebote nicht an die Regelstudienzeit gebunden. Jedes Modul folgt einem Lehr-Lern-Design, das Elemente der Präsenz- und Onlinelehre verbindet (Blended-Learning-Design) und wird mit einer Studien- und Prüfungsleistung abgeschlossen. Insgesamt wird durch die beschriebene Studienstruktur der Zielgruppe (i.d.R. berufstätige Studierende) eine hohe zeitliche und örtliche Flexibilität ermöglicht. Ergänzt wird dies durch eine inhaltliche Flexibilität, welche sich in einem breiten Wahlpflichtbereich widerspiegelt.

5 Abschluss und Ausblick

Mit einem der Kernelemente der Bologna-Reform, der Modularisierung, ist eine wesentliche Grundlage für die Flexibilisierung von Studienstrukturen und die Anrechnung und Anerkennung von hochschulisch und außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen gelegt worden. Allerdings sind die mit der Modularisierung verbundenen Potenziale bislang nicht vollständig ausgeschöpft worden. Module fungieren seit der Einführung der gestuften Studienstrukturen vielmehr als Hülle für bereits vorher existierende Veranstaltungsformate und -inhalte, wodurch vielfach vorher recht flexible Studiengänge in starre Abläufe gepresst wurden. Die dadurch verursachte Verschulung des Studiums wurde bereits an vielen Stellen kritisiert (u. a. Winter 2018) und macht deutlich, dass eine reine Benennung von Veranstaltungen als Modul nicht ausreicht. Vielmehr ist eine klare Bekennung zu Modulen, im Sinne

9 <https://uol.de/bildungsmanagement>, abgerufen am 29.11.2019.

einer geschlossenen Einheit von unterschiedlichen Veranstaltungen, die gemeinsame Kompetenzen vermitteln und damit relativ unabhängig voneinander studierbar sind, notwendig, um die damit verbundenen Möglichkeiten, wie z. B. die vereinfachte Anrechnung von Modulen in anderen Studiengängen und damit die Förderung des inter- und transdisziplinären Austauschs oder auch flexiblere Studienverläufe, besser nutzen zu können.

Weiterbildende Studiengänge sind hier vielfach Vorreiter und zeigen, wie eine konsequente Umsetzung erfolgen kann (vgl. auch Kapitel 4). Auch wenn die in weiterbildenden Angeboten häufig geringeren Studierendenzahlen es vielfach einfacher machen, macht ein internationaler Vergleich gleichzeitig deutlich, dass in anderen Ländern, wie z. B. der Schweiz (vgl. Beitrag von Martin Meyer zum Studienkonzept an der FHNW im vorliegenden Band) oder auch in den USA (z. B. Stanford, vgl. Hanft/Brinkmann 2012), die Modularisierung auch im grundständigen Bereich zur Flexibilisierung genutzt werden kann. Grundvoraussetzung dafür ist jedoch eine organisationsweite Umsetzung und keine dezentrale Einzelfalllösung, um einheitliche Modulgrößen und Standards sicherzustellen.

Literaturnachweis

- Birke, B./Hanft, A. (2012): Qualitätsentwicklung der Weiterbildung an Hochschulen, <https://www.aq.ac.at/de/analysen-berichte/dokumente-analysen-berichte/PUBLIKATION-Qualitaetsentwicklung-Weiterbildung-2012.pdf>, abgerufen am 29.11.2019.
- Brinkmann, K. (2015): Flexible Studienorganisation an Hochschulen. Hochschule und Weiterbildung, Innovative Gestaltung von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen (1/2015), 52–56.
- Chen, D. T. (2003): Uncovering the provisos behind flexible learning. Educational Technology and Society 6(2), 25–30.
- Gehlke, A./Hachmeister, C.-D./Hüning, L. (2017): CHE Teilzeitstudium-Check 2017/18. Teilzeitstudiengänge und Teilzeit-Studierende in den einzelnen Bundesländern, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-2017102610590>, abgerufen am 29.11.2019.
- Hanft, A. (2014): Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen. Münster/New York: Waxmann.
- Hanft, A./Brinkmann, K. (2012): Lifelong Learning als gelebte Hochschulkultur. In: Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U./Wolff-Bendik, K. (Hrsg.):

Studium 2020 – Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster et al.: Waxmann, 135–142.

- Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U./Wolff-Bendik, K. (Hrsg.) (2012): Studium 2020 – Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster et al.: Waxmann.
- Li, K. C./Wong, B. Y. Y. (2018): Revisiting the Definitions and Implementation of Flexible Learning. In: Li, K. C./Yuen, K. S./Wong, B. T. M. (Eds.): Innovations in Open and Flexible Education. Singapore: Springer Singapore, 3–13.
- Maschwitz, A./Brinkmann, K. (2015): Das Teilzeitstudium – ein zeitgemäßes Studienmodell? Beiträge zur Hochschulforschung 1, 52–69.
- Middendorff, E./Apolinarski, B./Becker, K./Bornkessel, P./Brandt, T./Heißenberg, S./Poskowsky, J. (2017): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), http://www.sozialerhebung.de/download/21/Soz21_hauptbericht.pdf, abgerufen am 29.11.2019.
- Unger, M. (2019): Unvollendete Aspekte des Bologna-Prozesses. OeAd news, 109/ Juni 2019, https://issuu.com/oead.worldwide/docs/oead_news_109_bologna_20_jahre, abgerufen am 29.11.2019.
- Winter, M. (2018): Bologna – die ungeliebte Reform und ihre Folgen. In: Hericks, N. (Hrsg.): Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform. Erfolge und ungewollte Nebenfolgen aus interdisziplinärer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS, 279–293.

Studienkonzept der Hochschule für Technik (FHNW)

von **Martin Meyer**

1 Einleitung

Das nachstehend beschriebene Studienkonzept wurde 2006 an der Hochschule für Technik der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) entwickelt. Veranlassung war einerseits die Bologna-Reform und andererseits die Gründung der FHNW als Fusion von drei kantonalen Fachhochschulen und damit einhergehend die Standortkonzentration von drei bis dahin unabhängigen technischen Departementen.

Bei der Konzeption des neuen Studienmodells erwarteten wir künftig mehr berufsbegleitend Studierende und mehr Teilzeitstudierende. Ziel war es, alle Studienmodelle einheitlich zu behandeln, Modellwechsel dadurch einfach zu ermöglichen und letztlich das Studium mit unterschiedlichsten Lebenskonzepten vereinbar zu machen.

In den vergangenen 14 Jahren verdoppelte sich die Zahl der Studierenden auf 1700. 2006 waren 2 Studiengänge berufsbegleitend absolvierbar, ein Teilzeitmodell gab es nicht. Heute sind fast alle Studiengänge in Vollzeit, Teilzeit oder berufsbegleitend machbar, der Anteil der berufsbegleitend Studierenden beträgt 32 %.

Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich auf die Struktur der Bachelor-Ausbildung an der Hochschule für Technik FHNW. Inhalte und Didaktik sind nicht Gegenstand der Betrachtungen.

2 Definition der Studienmodelle

Wir unterscheiden 3 Studienmodelle:

- 1. Vollzeitstudium:** Die Studierenden belegen pro Semester ca. 30 ECTS und sind nach 6 Semestern mit dem Studium fertig, sofern sie alle Module auf Anhieb bestehen. Das Bachelor-Studium umfasst 180 ECTS, die minimale

Dauer ist somit 6 Semester.

2. **Teilzeitstudium:** Die Studierenden belegen weniger als 30 ECTS pro Semester, das Studium dauert entsprechend länger, nämlich 7, 8 oder 9 Semester. Die Gründe für ein Teilzeitstudium können vielfältig sein: Nebenerwerb zur Finanzierung des Studiums, Spitzensport, familiäre Verpflichtungen, selber gewünschte Belastungsreduktion usw.
3. **Berufsbegleitendes Studium:** Das ist per se ein Teilzeitstudium, die Studierenden müssen aber zu mindestens 50 % einer Erwerbstätigkeit nachgehen. Mehr als 60 % empfehlen wir nicht. Das Studium dauert mindestens 8 Semester, in der Hälfte der Fälle bis zu einem Jahr länger.

Studienordnung und Studienorganisation sind für alle drei Typen identisch und auf jeden Semesterbeginn kann das Studienmodell gewechselt werden.

Administrativ unterscheiden wir nur 2 Gruppen: Vollzeit-/Teilzeitstudierende bzw. berufsbegleitend Studierende. Der Grund der Differenzierung liegt nur darin, dass Letztere je nach Art der Berufstätigkeit Anrechnungen erhalten können (individuell festgelegt) und sich zudem als Erste in die Module einschreiben dürfen, da sie über weniger Zeitflexibilität verfügen. Dasselbe Privileg haben auch Studierende mit Elternpflichten oder körperlich eingeschränkte Studierende, die die Anzahl der Reisetage minimieren wollen.

Nach unserem Konzept dauert die Regelstudienzeit nicht 6 Semester, sondern 180 ECTS. Genau so wird von der Eidgenossenschaft die FH-Ausbildung mitfinanziert: Die Hochschule bekommt pro Student oder Studentin eine Vergütung, berechnet nach der Anzahl der eingeschriebenen ECTS und limitiert auf maximal 200 ECTS. Es hat also eine Toleranz von 20 ECTS für ein Bachelorstudium im Umfang von 180 ECTS.

3 Leitideen

Zwei Leitideen standen Pate bei der Entwicklung der Struktur:

Erste Leitidee: Möglichst viele Module sollen bei möglichst vielen Studiengängen im Curriculum sein.

Es gibt also nicht Mathematik I für Elektroingenieurinnen bzw. -ingenieure und ein anderes Modul Mathematik I für Maschinenbauerinnen bzw. -bauer,

die beiden sind identisch. Vom selben Modul (Mathematik 1) gibt es somit verschiedene Unterrichte, die Studierenden wählen selber den für sie passenden Unterricht aus. Die Stundenpläne der Studierenden sind somit individuell.

In einem modularisierten System gibt es keine Jahresrepetentinnen bzw. -repetenten mehr, sondern nur noch Modulrepetentinnen bzw. -repetenten. Studierende könnten also z. B. die Mathematik repetieren („1. SE“), in der Informatik aber weiter voranschreiten („3. SE“). Wir mischen also die Studierenden horizontal über die Studiengänge und vertikal über die Jahrgänge.

Ziel dieser Maßnahme ist eine große Stundenplanfreiheit für die Studierenden. Sie hat aber Konsequenzen:

- Es gibt keine Klassen mehr, bzw. die Klassen sind pro Unterricht definiert.
- Die Module dürfen nicht zu groß sein (Anzahl ECTS), sonst findet sich kein Konsens für die gemeinsame Nutzung durch mehrere Studiengänge.
- Alle Studiengänge müssen dieselbe Struktur aufweisen.
- Viele Prozesse sind darum auf Stufe Hochschule angesiedelt, nicht auf Stufe Studiengang.

Ziel dieser Leitidee ist es nicht, die Studierenden zu vereinzeln und zu vereinsamen. Für das 1. Semester werden die Studierenden von uns eingeschrieben und wir achten dabei auf möglichst viel gemeinsame Zeit, sodass sich auch Lerngruppen bilden können.

Die gemeinsame Nutzung von Modulen durch verschiedene Studiengänge hat weitere Vorteile:

- Das Modul „Mathematik 1“ wird von mehreren Studiengängen benutzt und jeweils im ersten Semester besucht. Aufgrund der Masse von Teilnehmenden ergeben sich genügend Repetentinnen und Repetenten, sodass gleich im zweiten Semester eine Repetitionsmöglichkeit angeboten werden kann. Generell soll versucht werden, bei mehreren Unterrichten desselben Moduls diese auf das Herbst- bzw. Frühlingssemester aufzuteilen. Dies kommt neben den Repetentinnen und Repetenten auch den Teilzeitstudierenden und den berufsbegleitend Studierenden zu Gute.
- Module, welche nur wenige Studierende interessieren, können von einem Studiengang alleine nicht finanziert werden. Aus mehreren Studiengängen ergeben sich vielleicht genügend Interessentinnen und Interessenten.

Die Umsetzung dieser Idee erfordert eine Mindestanzahl an Studierenden und/oder genügend Gemeinsamkeiten zwischen den Studiengängen, damit

es bezahlbar bleibt und Wirkung entfaltet. Ob ein Modul tatsächlich von mehreren Studiengängen benutzt werden kann, bestimmen die Studiengänge, diese haben die Inhaltshoheit.

Zweite Leitidee: Möglichst wenig Pflichtmodule, sondern Modulgruppen mit Wahlpflicht- oder Wahlmodulen.

In Reinkultur ist lediglich die Bachelor-Thesis ein Pflichtmodul.

Im Gegenzug darf bei uns ein Modul maximal einmal repetiert werden, danach ist es gesperrt. Eine Einschreibung gilt bereits als gültiger Versuch. Damit verhindern wir Einschreibungen auf Vorrat und auf Probe, das kommt zu teuer. Und wir verlangen so von den Studierenden eine vorausschauende Studienplanung.

Das Ziel dieser Leitidee ist es, Elastizität in das Studium zu bringen, d. h. Ausschlüsse nur wegen eines einzigen nicht bestandenen Moduls zu vermeiden.

Beispiel: Das Modul „Mathematik 1“ ist inhaltliche Voraussetzung für das Modul „Mathematik 2“. Trotzdem ist „Mathematik 1“ nicht Zulassungsvoraussetzung für „Mathematik 2“. Wir kontrollieren nicht, ob „Mathematik 1“ überhaupt besucht wurde. Prinzipiell schreiben sich die Studierenden in jene Module ein, für die sie sich fit fühlen. Als Leitlinie gelten Empfehlungen anstelle von Prerequisites.

Die fehlende „Mathematik 1“ muss allerdings innerhalb der Modulgruppe (vgl. unten) kompensiert werden. Damit lässt sich sicherstellen, dass genügend Mathematikmodule erfolgreich besucht wurden, „Mathematik 1“ muss aber nicht darunter sein.

Dass „Mathematik 1“ kein Pflichtmodul ist, bedeutet also keineswegs, dass es nicht besucht werden soll. Es bedeutet lediglich, dass nach zweimaligem Nichtbestehen das Studium noch nicht zu Ende ist. Allzu häufig lässt sich dieser „Trick“ aber nicht anwenden! Die Dozierenden von „Mathematik 2“ setzen „Mathematik 1“ voraus und unterrichten nicht Inhalte von „Mathematik 1“.

4 Modulgruppen

Eine Modulgruppe ist ein Set von n Modulen sowie eine Minimalvorschrift, m = minimale Anzahl von bestandenen Modulen (siehe Abbildung 1).

Abbildung 1: Beispiel einer Modulgruppe mit $n = 9$ Modulen und der Minimalvorschrift $m = 6$

Mathematik 1
Mathematik 2
Mathematik 3
Mathematik 4
Mathematik 5
Physik 1
Physik 2
Physik 3
Physik 4
6 aus 9

Quelle: Eigene Darstellung.

- Ist m gleich n , so handelt es sich um Pflichtmodule. Dies soll die Ausnahme sein.
- Ist m kleiner als n , so handelt es sich um Wahlpflichtmodule. Das ist die Regel.
- Ist m gleich null, so sind es Wahlmodule.

Die Modulgruppe in Abb. 1 verlangt ein Mindestmaß an Mathematik und Physik. Allerdings kann eine Studierende bzw. ein Studierender die Mathematik betonen und die Physik vernachlässigen, Hauptsache, er oder sie hat in der Summe 6 Module bestanden. Sollte dies nicht der Wunschvorstellung des Kollegiums entsprechen, so kommt die Variante in Abb. 2 zum Zuge.

Abbildung 2: Variante zu Abb. 1 mit engerer Steuerung der Studierenden durch zwei Modulgruppen

Mathematik 1	
Mathematik 2	Physik 1
Mathematik 3	Physik 2
Mathematik 4	Physik 3
Mathematik 5	Physik 4
3 aus 5	3 aus 4

Quelle: Eigene Darstellung.

Die neun Module in Abb. 2 sind nach Möglichkeit dieselben wie in Abb. 1, allerdings sind sie anders gruppiert. Nun wird ein Minimum einzeln in Mathematik und Physik gefordert. Nur ein einziges Reservemodul in der Gruppe Physik ist allerdings etwas mager! Man könnte die Studierenden noch enger führen und z. B. die Gruppe „Mathematik“ in die beiden Gruppen „Analysis“ und „Algebra“ aufteilen.

Die Modulgruppen sind also Kompetenzgruppen und stellen sicher, dass in der ganzen Breite des Studienganges alle Studierenden ein gewünschtes Minimum an Kompetenzen erreichen. Diese Forderungen sollen minimal (größte Toleranz) und nicht maximal (alles Pflichtmodule) sein. Die konkrete Ausgestaltung ist Sache der Studiengangleiterin bzw. des Studiengangleiters mit dem Kollegium.

5 Ein generisches Modell für den Aufbau des Studiums

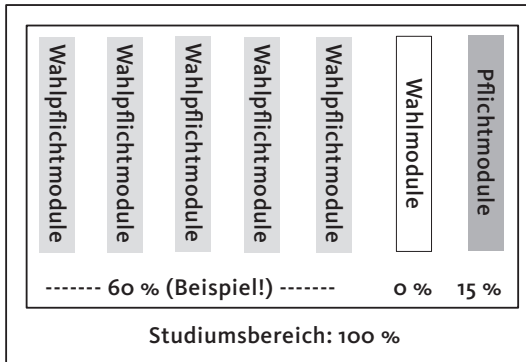
Das Design eines Studienganges besteht „lediglich“ darin, zweckmäßige Modulgruppen zu bilden, die richtigen Module einer Gruppe zuzuweisen und vernünftige Minimalanforderungen für jede Gruppe zu definieren. Das Ziel dieses Designs ist es, Wahlfreiheit zu ermöglichen, Beliebigkeit zu verhindern und ein Minimum an Fachkompetenzen in der ganzen Breite zu erzwingen.

Abbildung 3 zeigt den generischen Aufbau eines Studienbereiches. Dieser besteht aus:

- Einer beliebigen Anzahl von Wahlpflichtmodulgruppen,
- maximal einer Wahlmodulgruppe,
- maximal einer Pflichtmodulgruppe.

Von beiden Letzteren würde eine größere Anzahl das Verhalten der Studierenden nicht beeinflussen.

Abbildung 3: Generischer Aufbau eines Studienbereiches



Quelle: Eigene Darstellung.

Im Beispiel in Abb. 3 ergibt die Summe der Minimalforderungen der Wahlpflichtmodulgruppen 60 %, die Pflichtmodule tragen weitere 15 % bei. Wesentlich ist, dass die Summe dieser beiden Zahlen nicht 100 % erreicht, sondern zugunsten der Freiheit der Studierenden möglichst klein ist.

Die Studierenden müssen nun in erster Linie alle Wahlpflichtmodulgruppen und die Pflichtmodulgruppe erfüllen und kommen so im Beispiel in Abb. 3 auf 85 % der notwendigen Credits. Die restlichen 15 % können sie durch beliebige Belegung von weiteren Wahlpflichtmodulen oder Wahlmodulen dieses Studienbereiches erreichen. Sie können also Kompetenzen nach eigener Wahl stärker betonen (Module aus Wahlpflichtmodulgruppen) oder ihr Studium „farbiger“ gestalten (Module aus der Wahlmodulgruppe). Es darf aber auch keine Wahlmodulgruppe geben, wenn dies inhaltlich nicht sinnvoll erscheint.

Dass die Summe der Minimalvorschriften nicht 100 % sein darf, hat zwei Gründe:

- Nur so ergibt die Wahlmodulgruppe überhaupt Sinn.
- Die „überzähligen“ Module aus den Wahlpflichtmodulgruppen (Mathematik 4, Mathematik 5 und Physik 4 aus Abb. 2) haben damit als potenzielle Kundschaft nicht nur jene Studierenden, die in anderen Modulen dieser Gruppe gescheitert sind, sondern alle Studierenden. Dies macht das Konzept überhaupt erst bezahlbar. Umgekehrt ist es teuer, in der Wahlmodulgruppe zu viele Module anzusiedeln, die Studierenden würden sich zu stark verteilen.

Das gesamte Studium besteht aus mehreren (ggf. degenerierten) Studienbereichen gemäß Abb. 3. Somit lassen sich bei Bedarf die Studierenden enger steuern, da die Wahlmodule nur in Konkurrenz zu einem definierten Teil der Wahlpflichtmodulgruppen stehen.

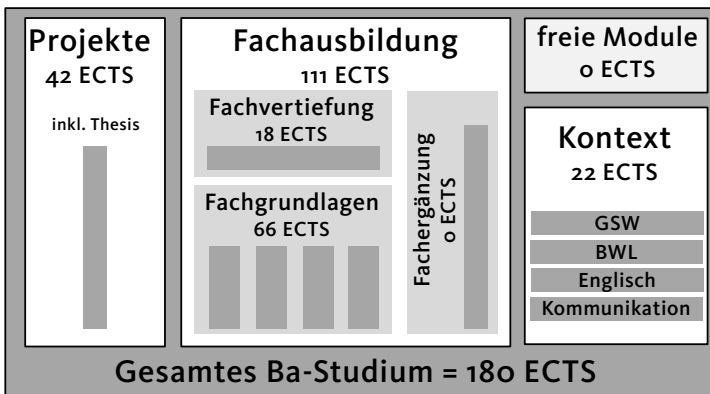
Es ist das gewünschte Absolventinnen- und Absolventenprofil, das den Grad der Differenzierung im Studienaufbau bestimmt. Aus Gründen der Flexibilität und der Kommunizierbarkeit des Studienaufbaus soll dieser möglichst restriktionslos und einfach sein. Flexibilität heißt aber nicht Beliebigkeit.

Ein bestimmtes Modul kann in einem Studiengang nur ein einziges Mal vorkommen und nicht etwa in verschiedenen Modulgruppen. Ein Modul kann aber im Studiengang A ein Pflichtmodul sein und im Studiengang B ein Wahlmodul.

6 Konkrete Ausgestaltung an der Hochschule für Technik FHNW

Abbildung 4 zeigt die Umsetzung des Konzeptes an der Hochschule für Technik der FHNW. Es wurden also nicht alle Register der Möglichkeiten gezogen. Abb. 4 ist lediglich unsere Variante, jede Hochschule muss ihre eigene Lösung finden.

Abbildung 4: Aufbau der Studiengänge an der Hochschule für Technik FHNW



Quelle: Eigene Darstellung.

Es gibt 4 Studienbereiche:

- **Projekte**, bestehend aus einer Pflichtmodulgruppe. Die Studierenden machen insgesamt 6 Projekte, das letzte ist die Thesis. Der Gesamtumfang beträgt 42 ECTS.
- **Fachausbildung**, Gesamtumfang 111 ECTS, unterteilt in 3 Unterbereiche:
 - **Fachgrundlagen**, bestehend aus lauter Wahlpflichtmodulgruppen. Langfristkapital für die Studierenden sind die Inhalte, die nicht so rasch veralten. Diese Modulgruppen decken die ganze Breite des Studienganges ab.
 - **Fachvertiefung**, bestehend aus einer einzigen Wahlpflichtmodulgruppe. Langfristkapital für die Studierenden ist die Befähigung zum Autodidakten, die Inhalte sind exemplarisch und nicht enzyklopädisch. Gefragt ist demnach ein anderer didaktischer Ansatz für diese Module. Diese Modulgruppe deckt ebenfalls die ganze Breite des Studienganges ab und wird ab dem dritten Studienjahr besucht.
 - **Fachergänzung**, bestehend aus einer einzigen Wahlmodulgruppe.
- **Kontext**, Gesamtumfang 22 ECTS, bestehend aus Wahlpflichtmodulgruppen. GSW bedeutet geistes- und sozialwissenschaftliche Wahlpflichtmodule. Wahlmodule entfallen, da für Englisch und GSW ein sehr großes Angebot besteht. Dazu wird der Kontextbereich nicht von den Studiengängen einzeln organisiert, sondern zentral von der Hochschule.
- **Freie Module**: Die oben beschriebenen drei Studienbereiche verlangen einen Umfang von insgesamt 175 ECTS. Die noch fehlenden 5 ECTS können aus anderen Bereichen kommen:
 - aus den Fachmodulen des eigenen Studienganges oder aus dem Kontextbereich,
 - aus den Fachmodulen eines anderen Studienganges der Hochschule für Technik FHNW,
 - aus Modulen, die an anderen Hochschulen in irgendeinem Fachbereich belegt und bestanden wurden (weltweit). Bedingung ist lediglich, dass keine Doppelspurigkeit mit bereits belegten Modulen besteht.

Jedes angebotene Modul muss in mindestens einem Studiengang in der Fachausbildung auftreten. Oder umgekehrt: Es dürfen keine Module angeboten werden, die ausschließlich in der Gruppe „freie Module“ sind. Das wäre schlecht investiertes Geld! Darum ist in Abb. 4 keine Modulgruppe im

Studienbereich „freie Module“ eingezeichnet.

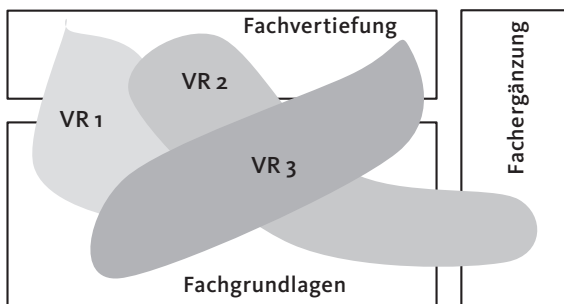
Die Unterteilung der Fachausbildung in Fachgrundlagen und Fachvertiefung in Abb. 4 ist punkto Steuerung der Studierenden unnötig. Diese Unterteilung wurde gemacht, um den unterschiedlichen Stellenwert und die unterschiedliche Didaktik gegenüber den Studierenden und Dozierenden zu kommunizieren.

7 Vertiefungsrichtungen

Innerhalb eines Studienganges kann es Vertiefungsrichtungen geben, d.h. eine fachliche Konzentration. Vertiefungsrichtungen sind nicht relevant für das Bestehen des Studiums, weil wir nicht davon ausgehen, dass ein Absolvent oder eine Absolventin das ganze Berufsleben in genau dieser Vertiefungsrichtung arbeiten wird. Vielmehr soll das Studium sicherstellen, dass das Einsatzgebiet auch wechseln kann. Dies wird durch den Zwang zur Breite in den Fachgrundlagen und die Befähigung zur Autodidaktin bzw. zum Autodidakten in der Fachvertiefung (Abb. 4) erreicht.

Die Studierenden wünschten sich aber eine engere „Heimat“ als nur den Studiengang, also „Maschineningenieur Richtung Kunststofftechnik“ oder „Elektroingenieurin Richtung Energietechnik“. Diesem Wunsch entsprechen wir mit folgendem Konstrukt: Wir definieren pro Vertiefungsrichtung eine Wahlpflichtmodulgruppe (ggf. auch noch eine Pflichtmodulgruppe) mit Modulen aus anderen bestehenden Modulgruppen. Die Vertiefungsrichtungs-Modulgruppen „liegen quer“ über den anderen Modulgruppen, siehe Abb. 5.

Abbildung 5: Vertiefungsrichtungen (VR)



Quelle: Eigene Darstellung.

Die Vertiefungsrichtungs-Modulgruppen müssen einigen (angesichts der kleinen Bedeutung schwammig formulierten) Anforderungen genügen:

- Jede Gruppe muss einige Module aus der Fachvertiefung enthalten.
- Module aus der Fachergänzung sollen die Ausnahme sein.
- Die Gruppen müssen genügend disjunkt sein.

Nochmals: Das Erfüllen der Vertiefungsrichtungs-Modulgruppen ist nicht Bedingung für das Bestehen des Studiums. Für die Vermarktung des Studienganges sind sie aber sehr praktisch. Tatsächlich streben viele Studierende auch eine Vertiefungsrichtung an.

8 Gestaltung des Studienverlaufs durch die Studierenden

Das vorgestellte Modell ermöglicht den Studierenden Flexibilität, d. h. individuelle Studienverläufe. Die Kehrseite der Medaille ist, dass die Studierenden gezwungen sind, ihr Studium selber zu gestalten.

Für Vollzeitstudierende und berufsbegleitend Studierende, welche auf Anhieb alle Module bestehen, können wir durchaus Empfehlungen pro Vertiefungsrichtung abgeben. Alle anderen Fälle – Repetentinnen bzw. Repetenten und Teilzeitstudierende, die zusammen durchaus die Hälfte ausmachen – müssen genau schauen, wann sie welche Module einschreiben. Das ist für einige Studierende mangels noch wenig ausgeprägter Selbstkompetenz gar nicht so einfach. Umso besser, dass sie es üben müssen!

Die Studienanfängerinnen und -anfänger schreiben wir allerdings selber ein, da wäre die Erwartung an die Systemkenntnis zu hoch. Für das zweite und die folgenden Semester tun sie es aber selbstständig. Als Unterstützung haben wir im ersten Semester ein obligatorisches sog. CoachING, d. h. eine Studienberatung (nicht Nachhilfestunden!) durch Dozierende, die für diese Aufgabe ausgebildet wurden und entschädigt werden. Diese Coaches sind auch ein guter Sensor für die Qualitätsverbesserung. Ab dem zweiten Semester ist das CoachING fakultativ und wird praktisch nicht in Anspruch genommen, obschon einige Studierende es dringend nötig hätten. Am schwersten tun sich einige Studierenden mit der Selbstbeschränkung: Bei Schwierigkeiten versuchen sie, diese mit 35 ECTS pro Semester zu meistern statt mit 25.

9 Vorzeitiger Abbruch des Studiums

Wenn eine Modulgruppe nicht mehr erfüllbar ist, dann führt dies zum Ausschluss aus dem Studium. Dies tritt z. B. auf, wenn bei einer Modulgruppe mindestens 4 aus 6 Modulen bestanden sein müssen, 3 Module davon aber bereits zweimal nicht bestanden wurden. Das Nichtbestehen eines einzigen Pflichtmoduls hat denselben Effekt.

Die Hoffnung war, dass die Studierenden genügend rasch merken, dass das Weiterführen des Studiums nicht sinnvoll ist. Diese Hoffnung hat sich nicht erfüllt, vielmehr entwickelten einige Studierende eine Vermeidungsstrategie, indem sie für sie schwierige Modulgruppen gar nicht mehr anfassten und versuchten, anderweitig möglichst viele ECTS zu erarbeiten. Irgendwann muss aber die fehlende Modulgruppe bestanden sein und dies kann zu großer Enttäuschung führen, wenn es dann doch nicht klappt.

Als Reaktion haben wir ein Assessment eingeführt, also eine interne Abklärung der Studierfähigkeit. Wiederum dient dazu eine „quer liegende Wahlpflichtmodulgruppe“. Aus dem Programm der ersten beiden Semester für Vollzeitstudierende bezeichnet jeder Studiengang Module im Umfang von 36 ECTS als „Assessment-Module“. Davon müssen mindestens 27 ECTS bestanden sein, dann ist das Assessment bestanden.

Ist nach zwei Semestern das Assessment noch nicht bestanden, greifen wir in die Studienorganisation der beiden folgenden Semester mit folgenden Mitteln ein:

- Zwang zur Repetition von nicht bestanden Modulen (falls der zweite Versuch noch offensteht),
- Sperrung von Modulen, falls dafür die Voraussetzungen fehlen (jetzt werden die Empfehlungen zu Prerequisites),
- Reduktion des Pensums auf z. B. 25 ECTS pro Semester für Vollzeitstudierende oder noch tiefer für die anderen Studierenden.

Kurz: Wir machen die Arbeit, die wir eigentlich von den Studierenden erwarten. Alle oben erwähnten Zwangsmaßnahmen könnten sie sich selber freiwillig auferlegen. Die Studierenden optimieren aber oft auf Geschwindigkeit, wir zwingen sie zu einer Optimierung auf Sicherheit.

Für die Teilzeitstudierenden und die berufsbegleitend Studierenden gelten die Assessmentregeln gleichermaßen. Dies zwingt sie dazu, die „richtigen“ Module einzuschreiben, d. h. diejenigen Module, die als Zubringer für viele nachfolgende Module dienen.

Falls das Assessment bestanden ist (nach 2 oder 3 oder 4 Semestern), entfallen die Einflussnahmen, die Studierenden organisieren sich fortan selber oder holen von sich aus Hilfe. Falls das Assessment nach 4 Semestern nicht bestanden ist, führt dies zum Ausschluss.

Daneben gibt es noch weitere Ausschlusskriterien, nämlich zu viele nicht bestandene ECTS. Wenn ein/e Studierende/r stets zu viel einschreibt und häufig Module nicht besteht, so kostet das viel Ressourcen und er bzw. sie versperrt Unterrichtsplätze, die andere Studierende benötigen würden. Deshalb setzen wir eine Grenze bei 60 nicht bestandenen ECTS. Das entspricht einem Vollpensum über 2 Semester und sieht sehr großzügig aus, die Regel kommt aber dennoch ab und zu zur Anwendung. Zusammenfassung der Ausschlusskriterien gemäß Studienordnung:

- Assessment nach 4 Semestern nicht bestanden → nicht studierfähig
- Modulgruppe/Pflichtmodul nicht mehr bestehbar → nicht tolerierbare Lücke im Kompetenzprofil
- Module im Umfang von mehr als 60 ECTS nicht bestanden → mangelnde Selbstkompetenz
- zu viele Semester (12 für Vollzeit/Teilzeit, 16 für berufsbegleitend Studierende) → mangelnde Zielverfolgung
- grobe Disziplinarverstöße → nicht umweltverträglich

Es kommt vereinzelt vor, dass Studierende nach 8 oder 9 Semestern ausgeschlossen werden müssen. Das gehört zu unserem Studienkonzept und ist in Ordnung, so lange es selten auftritt. Für die Betroffenen ist es natürlich tragisch. Es ist aber auch positiv zu sehen: Wenn diese Fälle nicht auftreten würden, dann wären die Anforderungen zu klein und/oder das Assessment zu hart. Wir würden also Studierende durch das Assessment wegweisen, die noch eine kleine Chance hätten. Diese dürfen sie wahrnehmen, sie müssen allerdings wissen, in welche Situation sie sich begeben und dass ein Stolpern auf der Zielgeraden möglich ist. Das Assessment hat die Aufgabe, chancenlose Studierende frühzeitig auf einen anderen Weg zu weisen. Es hat nicht die Aufgabe, Härtefälle zu vermeiden.

10 Organisation des Studienbetriebes

Auf den ersten Blick ist es eine große Herausforderung, den Studienbetrieb zu organisieren. Die Studierenden haben individuelle Studienverläufe und die Unterrichte finden z.T. für mehrere Studiengänge gleichartig statt. Es ist nicht einfach abzuschätzen, wie viele Studierende sich für einen bestimmten Unterricht einschreiben, was den häushälterischen Ressourceneinsatz schwierig macht. Die Lösung liegt in zwei Punkten:

- Man muss sich vom Anspruch lösen, jeden Sonderwunsch erfüllen zu können. Individualisierung heißt nicht, dass jede bzw. jeder Studierende ihren bzw. seinen Wunschstundenplan realisieren kann.
- Es braucht Tools, um die Organisation zu bewältigen.

An das Schuladministrationssystem haben wir zwei selbstgebaute Systeme gekoppelt:

- Planungstool: Dieses dient der Kommunikation zwischen Studiengangleiter/in, Institutsleiter/in, Dozierenden und Stundenplaner/in.
- Einschreibetool für die Studierenden: Hier buchen die Studierenden ihre gewünschten Unterrichte. Bei zu viel Andrang entstehen Wartelisten, die nach einer Prioritätenregelung abgearbeitet werden. Ggf. kann noch mit Anpassungen der Planung reagiert werden.

11 Empfehlungen

Der Wechsel vom bisherigen System auf das eben beschriebene Konzept erfolgte nicht widerstandslos. Als Empfehlungen für die Neuentwicklung eines Ausbildungskonzeptes an einer Hochschule sind u. a. anzuführen:

- Den Grundstein möglichst mit allen legen.
- Die Mitarbeiter/innen in die Entwicklung einbinden, aber nicht alle.
- Die Studierenden ebenfalls einbeziehen via Studierendenorganisation.
- Eine klare Doktrin anstreben, Kompromisse vermeiden.
- Die Autonomie von Studiengangleitungen, Dozierenden, Studierenden wahren, d. h. möglichst wenige und nur bewusste Einschränkungen vornehmen.
- Das Konzept ausführlich dokumentieren. Das dient der Kommunikation, aber auch als Hilfe bei späteren Adaptionen.

Ein Beispiel zur Autonomie der Dozierenden: Zwei Dozierende unterrichten dasselbe Modul in getrennten Klassen. Müssen diese nun eine gemeinsame und identische Schlussprüfung durchführen? Muss auch der Unterricht identisch sein?

Unsere Devise: Es ist sehr erwünscht, dass die Dozierenden sich austauschen, gute Ideen teilen und Aufwand sparen. Letztlich bestimmt aber jede bzw. jeder Dozierende allein, wie er bzw. sie den Unterricht und die Prüfungen gestalten will. Er oder sie muss lediglich die Kompetenzziele gemäß Modulbeschreibung erreichen.

Die Idee dahinter ist, dass Unterricht auch Geschmackssache ist und die Wirkung besser ist, wenn der Stil zur Person des/der Dozierenden passt. Das langfristige Wohlbefinden der Dozierenden ist wichtiger als Einheitlichkeit. Letztere wird öfters mit dem Argument der Qualitätssicherung gefordert. Wir glauben, dass dies aber nicht zur Qualitätsverbesserung führt, sondern zu einem unnötigen Konkurrenzkampf unter den Dozierenden. Einheitliche Prüfungen müssten, wenn dann von einer unabhängigen Instanz durchgeführt werden, um qualitätsverbessernd zu wirken.

Empfehlungen für den Betrieb:

- Die Funktion des Doktrinwächters wahrnehmen.
- Konfrontation mit Dozierenden nicht scheuen, Einhaltung der Regeln erzwingen.
- Zeit für die Bewährung lassen bzw. erzwingen.
- Ausnahmefälle sind Führungsentscheide, nicht Konzeptkonsultationen.
- Gestaltungsspielräume heilig halten.
- Die Studierenden via Studierendenorganisation einbeziehen.
- Tools zur Unterstützung der Planung, Administration und Führung einsetzen.
- Permanent das System verbessern.

Das Flex-Experiment an der Universität Amsterdam

von **Arne Brentjes**

Die Universität von Amsterdam

Das öffentliche Hochschulwesen in den Niederlanden umfasst zurzeit 13 Universitäten und 36 Fachhochschulen. Die Universität von Amsterdam (UvA) wurde 1877 gegründet und ihre Geschichte geht zurück auf das Athenaeum Illustre von 1632, das für die Ausbildung der Söhne der neuen kaufmännischen Klasse sorgen sollte. Heute studieren an der UvA ungefähr 35.000 Studierende in 60 Bachelor- und 100 Masterstudiengängen, verteilt über 7 Fakultäten und alle Wissenschaftsbereiche, mit Ausnahme von Technik und Landwirtschaft. Es gibt um die 8.000 Mitarbeiter/innen, einschließlich Doktorandinnen bzw. Doktoranden. Der Umsatz von fast 900 Millionen Euro verteilt sich zu beinahe gleichen Anteilen auf die Bereiche Lehre und Forschung. Damit gehört die UvA zu den herausragenden Forschungsuniversitäten Europas.

Studieren in den Niederlanden ist teuer

In den Niederlanden hat jede Person mit entsprechender Sekundarbildung freien Zutritt zur Universität, nur für einige kostenintensive Ausbildungsgänge im medizinischen und technischen Bereich gibt es einen Numerus clausus. Für die Hochschulen und Universitäten gilt eine gesetzliche Studiengebühr von 2.083,- Euro pro Jahr (Tarif 2019), ungeachtet ob man das gesamte Curriculum durchläuft oder nur einen Teil der Fächer. In den Niederlanden absolviert nur etwa ein Viertel der Studierenden das Studium innerhalb der vorgegebenen Regelstudienzeit. Die Mehrheit braucht meistens ein Jahr länger oder mehr. Die Ursache dafür liegt oft an zusätzlichen außerhochschulischen Verpflichtungen wie Berufstätigkeit, Familienversorgung oder Auslandsaufenthalt. In diesem Sinn besteht auch keine scharfe Abgrenzung zwischen Voll- und Teilzeitstudierenden. Mittlerweile betragen die Studiengebühren und

Lebenshaltungskosten eines/einer Studierenden durchschnittlich etwa 1.000,- Euro im Monat. Bis 2015 galt die Faustregel, dass davon ein Drittel vom bzw. von der Studierenden selbst, ein Drittel von den Eltern und ein Drittel vom Staat bezahlt wird. Das staatliche Stipendium betrug monatlich ungefähr 300 Euro, dazu gab es ein kostenloses Semesterticket für den öffentlichen Verkehr. Im Jahr 2015 wurde dieses Finanzierungsprogramm beendet. Heute erhalten die Studierenden nur noch günstige Kredite mit niedrigen Zinsen vom Staat. Dieses Angebot wird von den Studierenden aber eher ungern in Anspruch genommen, da sie ihr Leben nicht mit hohen Schulden beginnen möchten.

Experiment mit flexibler Studiengebühr

Diese Umstände waren der Anlass für das Flex-Experiment der UvA. Nachdem das allgemeine, staatliche Stipendium im Jahr 2015 abgeschafft wurde, konnte der Vorstand des landesweiten Studierendenverbands (LSVb) die Sprecher/innen für das Bildungswesen der damals regierenden Parteien für ein Experiment gewinnen. Ziel dieses Experiments ist, dass Studierende, die in einem Studienjahr nur einen Teil der Fächer belegen wollen, nicht die volle Gebühr von 2.083,- Euro zahlen müssen. Der Preis für ein komplettes Studienprogramm mit 60 ECTS-Punkten pro Jahr ist 2.083,- Euro. Der Preis für ein einzelnes Fach ist demzufolge $2083/60 = 35$ Euro pro ECTS-Punkt. Hinzu kommt ein Zuschlag von 15 % zur Deckung zusätzlicher Betriebskosten und zur Vorbeugung kalkulierenden Verhaltens. Das Experiment des LSVb und der Parlamentarier/innen sollte mehreren Zwecken dienen, die mit einer einheitlichen Studiengebühr nicht erreicht werden können:

- Angebot einer Lösung für die wachsenden Flexibilisierungstendenzen in der Hochschulbildung
- Steigerung der Mitverantwortung der Studierenden für die eigene Bildung
- Akzeptanz der modularen Lehre in Bezug auf das lebenslange Lernen

Der LSVb hatte sich im Vorfeld die Unterstützung seitens der UvA zusichern lassen. Die damalige Rektorin der UvA, selbst Professorin in der empirisch-theoretischen Erziehungswissenschaft, wollte das herkömmliche System infrage stellen. Sie sah in dem LSVb-Vorschlag einen Gegenentwurf zur wachsenden Arbeitsbelastung und Dominanz der „neoliberalen“

Bewirtschaftung der Universität als Unterrichtsgewerbe, gegen die es im Frühjahr 2015 wochenlange Studentenproteste gegeben hatte.

Die Modulstruktur an der UvA

Obwohl das Ministerium zu Beginn des Jahres 2016 nicht sehr begeistert war das Experiment durchzuführen, hat die damalige Ministerin, die vorher auch Vorstandsmitglied der UvA gewesen war, die Realisierung durchgesetzt. Die UvA konnte die benötigte gesetzliche Regelung zusammen mit dem Ministerium ausarbeiten und so die Durchführung überwachen. Die Umsetzung des Experiments war einfach, weil die UvA zu Beginn des Bologna-Prozesses dazu übergegangen ist, sämtliche Fächer modular zu gestalten. Anstatt in einem Semester oder Studienjahr mehrere Fächer gleichzeitig zu absolvieren, wurden alle Fächer in Zeiträumen von 8 oder 4 Wochen komprimiert und auf 12 oder 6 ECTS-Punkte umgebaut. Dadurch konnten in einem Zeitblock von 8 Wochen zwei Fächer mit je 6 ECTS-Punkten oder ein Fach mit 12 ECTS-Punkten absolviert werden. Hauptanlass war die didaktische Einsicht, dass eine solche kompakte Gestaltung des Curriculums wesentlich dazu beitragen würde, dass das Lernen über das Jahr verteilt stattfinden kann und nicht nur am Jahresende. Vor dieser Umstellung schafften es weniger als 40 % der Studierenden mit höchstens einem Jahr Verspätung das Studium erfolgreich abzuschließen. Mit dem modularen Kursaufbau hat sich dies auf über 70 % gesteigert.

Der modulare Aufbau der Studien ermöglicht es den Studierenden, dass sie einen Teil des Jahres dem Unterricht fernbleiben, um sich um andere Aktivitäten bzw. Verpflichtungen zu kümmern. Es wäre zwar möglich sich für den Rest des Jahres vom Studium abzumelden, dadurch verliert man allerdings bestimmte Rechte, die an eine Immatrikulation gebunden sind, wie z. B. den Anspruch auf Benutzung der Bibliothek und IT-Einrichtungen, das Recht auf eine Studierendenwohnung oder die kostenlose Nutzung des öffentlichen Verkehrs. In der Regelung des Flex-Experiments ist dies alles nicht der Fall: Man erhält den vollständigen Studierendenstatus, kann aber nur an jenen Fächern teilnehmen, für die man bezahlt hat. Im Experiment der UvA ist es – im Gegensatz zu zwei anderen Hochschulen, die an dem Experiment teilnehmen – irrelevant, aus welchem Grund man weniger als 60 ECTS absolvieren will. Zum Beispiel kann man:

- einen Teil des Jahres im Ausland studieren;
- ein längeres, nicht kursorisches Bildungsprogramm verfolgen;
- einen eigenen Betrieb führen;
- Spitzensportler/in sein;
- eine Familie oder die Eltern versorgen;
- an einer chronischen Krankheit leiden;
- ein Jahr Studierendenvertreter/in oder Vorstandsmitglied eines Studierendenvereins sein.

Die finanzielle Eingliederung

Ein anderer Aspekt, der das Experiment an der UvA ermöglichte, ist, dass die Fakultäten intern ohnehin aufgrund der erbrachten ECTS-Punkte finanziert werden. Dieses System hatte die UvA 2006 eingeführt, um der Tatsache gerecht zu werden, dass die Unterrichtskosten nicht von der Zahl der Immatrikulierten abhängen, sondern von den tatsächlich belegten Fächern, die anhand der erzielten ECTS-Punkte gut messbar sind. Wie hoch die Gebühren sind, die die Studierenden bezahlen, spielt für die Fakultäten also keine Rolle. Die Fakultäten werden durch das Experiment kaum belastet. Tatsächlich sieht der/ die Dozent/in keinen Unterschied zwischen einem/einer Flex-Teilnehmer/in und einem/einer Vollzeit-Studierenden. Der/die Flex-Studierende muss allerdings die vorgesehene Reihenfolge der Fächer einhalten – die aber nicht in allen Lehrgängen gleichermaßen zwingend ist.

Ausführung des Experiments

Obgleich das Experiment durch eine Initiative des Studierendenverbands LSVb entstanden ist, waren die Meinungen dazu innerhalb des Studierendenrates der UvA sehr unterschiedlich. Manche meinten, es mache das Studium einfacher kombinierbar mit anderen Verpflichtungen, andere bemängelten, es ginge zulasten der Beteiligung am Studium und außerhochschulischen Aktivitäten. Der Studierendenrat hat dem Experiment schließlich zugestimmt, da es keine Verpflichtung zur Teilnahme gibt und weil der Rat den Studierenden die Vorteile des Experiments nicht vorenthalten wollte. Der Rat stellte als Bedingung, dass das Experiment nur in jenen Studiengängen durchgeführt

werden darf, bei denen der Studiengangausschuss explizit damit einverstanden ist, und dass nicht mehr als 20 % der Studierenden (pro Studiengang) daran teilnehmen dürfen. Letzteres um zu verhindern, dass der Kurs halb leer bleibt. Der Studiengangausschuss ist ein Beirat, dessen Mitgliedschaft zur Hälfte aus Dozierenden und zur Hälfte aus Studierenden besteht.

Nach Beratungen innerhalb der Fachbereiche wurde beschlossen, dass 15 Studiengänge an dem Experiment teilnehmen wollen, darunter auch einige größere, wie Betriebswirtschaft, Soziologie und Kommunikationswissenschaften. Für die Teilnehmenden in diesen Studiengängen gilt:

- Sie bezahlen eine Gebühr in Höhe von $2083/60 + 15\% = 39,90$ Euro pro ECTS-Punkt pro Jahr, mit einem Minimum von 6 ECTS-Punkten (entspricht einem ganzen Fach);
- sie dürfen keine anderen Fächer belegen als jene, für die sie bezahlt haben, haben aber Anspruch auf alle Zuwendungen, die Studierende sowohl von der Universität als auch vom Staat erhalten;
- das Experiment wird im ersten Studienjahr nicht angewendet, da es in den Niederlanden (wo es keine Zulassungsprüfung gibt) eine orientierende Funktion hat, und gilt auch nicht für Studierende von außerhalb des europäischen Raumes.

Das Experiment begann im Studienjahr 2017–2018 und läuft mindestens vier Jahre. In den ersten drei Jahre haben sich je 200 bis 300 zulässige Teilnehmer/innen angemeldet. Dabei ist es egal, welches Motiv der/die Teilnehmer/in hat. In einer begleitenden Umfrage im ersten Jahr des Experiments wurden folgende Motive für die Teilnahme genannt (mehrere Antworten waren möglich):

- Gesundheit 5 %
- persönliche Umstände 20 %
- ein Job oder eigener Betrieb 20 %
- Mitgliedschaft im Vorstand eines Studierendenvereins 15 %
- finanzielle Gründe 45 %
- kurze Zeit bis zur Diplomierung 60 %
- sonstige 5 %

Das heißt, dass etwa 60 % der Teilnehmer/innen mit dem Studiengang fast fertig waren und nur noch wenige Fächer belegen mussten. Ungefähr 40 % gaben private Motive an. Durchschnittlich wählten die Teilnehmer/innen

Fächer in einem Umfang von 24 ECTS. Mit dem 15%-Zuschlag bezahlten sie also durchschnittlich die Hälfte der gesetzlichen Gebühr. Die Unterschiede waren hierbei groß. Zwar zahlten nur einzelne Teilnehmer/innen für weniger als 12 oder mehr als 42 ECTS-Punkte, aber das Interesse an 12, 24, 36 und 42 ECTS war jeweils 10–12 %. Für 18 und 30 ECTS-Punkte war das Interesse mit etwa 17 % am größten. Da es eine direkte Verbindung zwischen Fächerbelegung und Bezahlung gibt, ist ersichtlich, dass die Prüfungen fast immer erfolgreich bestanden wurden. Das Experiment soll das planmäßige Studieren fördern und scheint dies tatsächlich auch zu tun.

Zum Schluss

Für das Ministerium ist dieses Experiment ein Beispiel aus einer Reihe von Experimenten mit Hinblick auf lebenslanges Lernen, das sich auf flexibles und modulares Lernen richtet. Weitere Beispiele sind:

- ein Experiment mit flexiblen Lernzielen, das mit einem Vertrag zwischen dem/der Studierenden und der Hochschule ermöglicht wird, besonders für berufstätige Studierende in Teilzeitstudiengängen;
- ein Experiment mit der Akkreditierung von Programmteilen der öffentlichen Hochschulbildung bei Privatanbietern;
- ein Experiment in dem Bachelorabsolventinnen bzw. -absolventen ein didaktisches Minor-Programm als Aufbaustudium wählen können (anlässlich des zu erwartenden Mangels an Lehrerinnen bzw. Lehrern).

Für die Universität ist das Experiment ein kleines Projekt. Es betrifft nur ein Prozent der Studierenden. Aber es trägt dazu bei, sowohl Akademiker/innen als auch Politiker/innen davon zu überzeugen, den Studierenden mehr Verantwortung über ihr eigenes Curriculum zu übertragen, ohne dass der Unterricht darunter leidet. Es ist ein kleiner Schritt zur Bewusstmachung an den Universitäten, der verdeutlicht, dass im Bildungswesen nicht nur das Angebot, sondern auch die Nachfrage zählt – die Frage also, wofür und für wen es die Universitäten eigentlich gibt.

8 Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Alder, Markus

Er studierte Jura (lic. iur.) an den Universitäten Zürich und Bern. Im Jahre 2000 schloss er seine rechtsvergleichende Dissertation nach einem Forschungsaufenthalt an der University of California in Berkeley ab (Dr. jur.). Seit 2005 arbeitet er an der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW) School of Management and Law, zuerst hat er als Studiengangleiter den BSc Wirtschaftsrecht aufgebaut und arbeitet seit 2014 als Stellvertretender Leiter und Head of Distance Learning am Zentrum für Innovative Didaktik an der ZHAW. Seine hochschuldidaktischen Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen beim digitalen Lernen und der Rhetorik.

Berg, Frank van den

Ir. Frank van den Berg is head of the Centre of Expertise in Learning and Teaching (CELT) of the University of Twente. With 20 Educational Experts CELT supports all people with an active role in UT education, and focusses on design of education, teacher professionalisation and quality enhancement. Previous Frank has worked as an educational consultant, on the design and implementation of the ATLAS programme of the University College Twente, the design and implementation of the International Business Administration programme and the redesign and implementation of the Health Science programme. He also worked on teacher training, and taught courses on the fields of practical teaching skills, supervising students, organisation of education at the UT, and the role and tasks of the programme committee. He also supported many programmes in the reaccreditation process. He has over 20 years of experience as teacher and trainer of different courses and workshops, like Management, HRM, Organizational Theory, Management Skills, educational projects etc.

Birke, Barbara

Barbara Birke studierte Handelswissenschaften an der Wirtschaftsuniversität Wien und war von 1994 bis 2004 am Industriegewissenschaftlichen Institut zunächst als Projektleiterin, dann als Bereichsleiterin für den Arbeitsbereich

„Hochschulökonomie“ tätig. Ab 2004 betreute sie unter anderem Studien und Systemanalysen in der Österreichischen Qualitätssicherungsagentur (AQA) bzw. Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (AQ Austria). Seit 2018 leitet sie den Bereich Entwicklung und Analysen der AQ Austria.

Blüml, Frances

Frances Blüml is a project manager at the Department of Audit and Consulting of AQ Austria. She is responsible for conducting audits at Austrian HEIs as well as evaluations of HEIs' units. She also counsels HEIs in further enhancing their internal quality management systems. Formerly, she held a position at the Department of Quality Management in Teaching at Vienna University of Economics and Business (WU), where she designed and conducted projects for the enhancement of teaching and learning. Before joining AQ Austria, she worked as project manager for an NGO dealing with equal opportunities and diversity. Frances holds a degree in Intercultural Communication and Business Administration (M.A.) from Chemnitz University of Technology.

Brentjes, Arne

Arne Brentjes ist Leiter der Strategie- und Informationseinheit im Vorstand der Universität Amsterdam (UvA). Von 1981 bis 2002 war er Forscher und politischer Berater der Regierung der Provinz Nordholland, zuständig für regionale Wirtschaftspolitik sowie für Finanzen und Vermögensverwaltung. 2002 übernahm er an der UvA die Leitung des Bereichs interne Audits und von 2006 bis 2011 die Leitung der Unternehmenskontrolle, die für die Finanzpolitik, die Planung und Finanzierung von Immobilieninvestitionen, die institutionelle Forschung und das operative Audit zuständig ist. Seit 2011 beschäftigt er sich mit strategischen Fragen wie der Qualitätsoffensive der UvA, die dem strategischen Plan der Universität zugrunde liegt, sowie den Governance- und Informationsaspekten im Zusammenhang mit der Position der Universität innerhalb des umfassenden Systems der Hochschulbildung und Forschung in Amsterdam.

Fengler, Reinhild

Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Innovative Didaktik an der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW) School of Management and Law. Sie hat technisch orientierte Betriebswirtschaftslehre an der Universität Stuttgart studiert. Später absolvierte sie ein Nachdiplomstudium FH in e-didaktik.

Goll, Claudia

Frau Dr.- Ing. Claudia Goll hat an der Universität Karlsruhe Diplom-Physik studiert und anschließend an der dortigen Fakultät Maschinenbau im Bereich Mikrosystemtechnik promoviert. Daran schloss sich eine Tätigkeit als Nachwuchswissenschaftlerin am Forschungszentrum Karlsruhe und als Vertretungsprofessorin an der Fachhochschule Kaiserslautern – Standort Zweibrücken an. 2007 wurde sie Stellvertretende Direktorin am Studienkolleg-Sprachenzentrum am KIT (Karlsruher Institut für Technologie). Im Jahr 2010 wurde sie dann zusätzlich zur Stellvertretenden Direktorin des neu gegründeten MINT-Kollegs Baden-Württemberg am KIT (Karlsruher Institut für Technologie) und an der Universität Stuttgart ernannt. Seit 2012 ist sie Leitende Akademische Direktorin des MINT-Kollegs Baden-Württemberg/Studienkollegs/Sprachenzentrums.

Hanft, Anke

Anke Hanft ist Präsidentin der Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (AQ Austria). Hanft studierte Wirtschaftswissenschaften und Wirtschaftspädagogik an der Hochschule für Wirtschaft in Bremen und an der Universität Oldenburg. An der Universität Hamburg promovierte sie 1991. 1995 folgte die Habilitation und die Verleihung der Venia Legendi für die Wirtschaftswissenschaften. Frau Hanft hat eine Professur für Weiterbildung an der Universität Oldenburg inne. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Lebenslanges Lernen und Bildungsmanagement sowie Qualitätssicherung und -entwicklung in Bildungs- und Wissenschaftseinrichtungen. Bis Juni 2019 hat sie das Wolfgang-Schulenberg-Institut für Bildungsforschung und Erwachsenenbildung geleitet und bis April 2019 war sie Direktorin des Centers für Lebenslanges Lernen an der Universität Oldenburg. Von 2011 bis 2015 verantwortete sie die wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ und seit 2016 die Begleitforschung zum Bund-Länder-Programm „Qualitätspakt Lehre“.

Hill, Lukasz

Dr. Lukasz Hill ist Diplompolitikwissenschaftler, zertifizierter Hochschuldozent und erfahrener Datenanalyst. Nach beruflichen Stationen an der Freien Universität Berlin und in der Bertelsmann Stiftung arbeitet er seit 2016 bei CHE Consult als Projektmanager mit den Schwerpunkten Statistik und

Evaluation. Für Hochschulen, das BMBF und kommunale Auftraggeber führte er zahlreiche nationale und internationale Projekte durch. Inhaltliche Schwerpunkte seiner Arbeit sind Internationalisierung (insb. nicht-wissenschaftliches Personal), Finanzierung von Hochschulen, die (Um-)Gestaltung der Studieneingangsphase und Studienerfolgsmanagement.

Jakits, Reinhard

Reinhard Jakits ist seit 2017 als Verfahrens- und Projektmanager für die Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria tätig, wo er u. a. für Peer-Review-Verfahren und Programmevaluierungen zuständig ist. Schwerpunktmäßig beschäftigt er sich mit der Analyse von Themen der wissenschaftlichen Weiterbildung an österreichischen Hochschulen und der Anerkennung und Anrechnung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Davor war der Kultur- und Sozialanthropologe als wissenschaftlicher Mitarbeiter in verschiedenen drittmittelfinanzierten Projekten im Bereich der nachhaltigen Entwicklung am Institute for Ecological Economics an der Wirtschaftsuniversität Wien beschäftigt.

Javet, Fabienne

Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Innovative Didaktik der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW) School of Management and Law. Sie studierte Erziehungswissenschaften und Ethnologie an der Universität Zürich. Wesentliche Arbeits- und Forschungsschwerpunkte umfassen die Bereiche Assurance of Learning und Kompetenzorientierung.

Lee, Maria

Maria Lee is Head of Educational and Skills Development at Queen's University Belfast. She has over 30 years of experience in higher education in a number of different roles ranging from the provision of educational development activities for staff, including support for curriculum development and learning technology, to skills development and information and guidance services for students. Maria currently leads the provision of high quality and comprehensive learner development services across Queen's University for undergraduate and postgraduate students. Included in this portfolio are the: Widening Participation Unit; Learning Development Service; Careers, Employability and Skills Service; Graduate School and the Centre for Educational Development. Maria also supports the development and implementation of

education related university strategies addressing the student learning experience from pre-entry to graduate outcomes. Maria is a fellow of the Higher Education Academy.

Maschwitz, Annika

Annika Maschwitz studierte und promovierte an der Fakultät für Bildungs- und Sozialwissenschaften an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und war dort als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement seit 2009 in unterschiedlichen Forschungs- und Entwicklungsprojekten tätig. Seit August 2019 hat sie die Professur „Lebenslanges Lernen“ an der Hochschule Bremen inne und leitet dort das Zentrum für Lehren und Lernen. Darüber hinaus ist sie Vorstandsvorsitzende der Gesellschaft zur Förderung der Bildungsforschung und Erwachsenenbildung e.V. und Vorauswahlvorsitzende des Ev. Studienwerks Villigst e.V. (Region Oldenburg). Bis 2019 war sie zudem Geschäftsführerin des Schulenberg Instituts für Bildungsforschung (GmbH). Sie war Teil des Projektleitungsteams der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (seit 2016) und verantwortete das Weiterbildungsprogramm „Management und Leadership in der Sozialwirtschaft“ am Center für Lebenslanges Lernen (C3L) der C.v.O. Universität Oldenburg.

Maxwell, Rachel

Dr Rachel Maxwell (@DrRachLTB) is Head of Learning and Teaching Development at the University of Northampton, England, where she leads a number of research and development projects to develop policy and practice that drive the university towards its strategic goals and which support the student experience. Rachel has been involved at both strategic and operational level, working cross-institutionally with academic staff to transform their learning and teaching practices and deliver a more active and blended learning experience to all students. This culminated in leading an institutional review of assessment practice that has enhanced constructive alignment within and across curricula. Her work involves the appropriate use of technology within and outside the classroom as key component of Northampton's active blended learning pedagogy, building on her background in Learning Design and Learning Technology. Rachel is a senior fellow of the UK Higher Education Academy.

Mäkelä, Marjaana

Ms Marjaana Mäkelä works as a Principal Lecturer at Haaga-Helia University of Applied Sciences (Helsinki, Finland), coordinating pedagogical development of degree programmes in hospitality. Moreover, she is in charge of institution-level development with focus on lifelong learning, recognition of prior learning, and curriculum development. She is also consulting in various projects of export of education at Haaga-Helia. Ms Mäkelä holds a Licentiate of Philosophy degree in French linguistics, a MA in Romance philology and gender studies and a MSc in sociology and business administration, alongside pedagogical qualifications. Currently, she is finalising an interdisciplinary PhD on consumer studies at the University of Westminster, UK.

McNeil, Jane

Jane McNeil is Executive Dean of Learning and Teaching at Nottingham Trent University (NTU), in the United Kingdom. NTU has a student population of over 31,000, with a high proportion of learners from disadvantaged backgrounds. Jane has institutional responsibility for educational development, quality management and academic policy. Her early experiences as a history lecturer and in online learning evolved into a wider focus on learning and teaching innovation. This was realised in subsequent roles, including institutional lead for quality enhancement. Her current interests include educational change, flexible learning models, and learning space design; all underpinned by a focus on enhancement-led quality management. Jane's perspective on pedagogy has been shaped by her experience as a lecturer, as a practice innovator, and, latterly, as a policy developer. In 2012, she led the first institutional, multi-disciplinary SCALE-UP project in the UK. SCALE-UP is an active learning approach developed by Robert Beichner at North Carolina State University for use in introductory physics. The NTU project adapted SCALE-UP for multiple disciplines and levels of study, finding benefits for students' overall attainment. With further expansion it was observed that attainment gaps for ethnicity and socio-economic factors were lower for SCALE-UP modules. From 2017–2019, Jane led a project with three universities to test this effect at large scale. Funded by the Office for Students in the Addressing Barriers to Student Success programme, the project evaluated whether strategic adoption of active, collaborative learning approaches could reduce institutional attainment gaps. Overall findings included that gaps in student engagement, attendance, retention and attainment were reduced and, in some cases, removed.

Meyer, Martin

Er studierte Elektrotechnik und machte das Doktorat an der ETH Zürich, danach folgte eine mehrjährige Industrietätigkeit in der Telekom-Branche. 1992 erfolgte die Berufung an die HTL Brugg-Windisch als Professor für Nachrichtentechnik. Ab 1998 leitete Martin Meyer den Studiengang Elektro- und Informationstechnik. Er ist Autor der Lehrbücher Signalverarbeitung und Kommunikationstechnik, beide bei Springer in der 8. bzw. 6. Auflage. Ab 2005 war er Projektleiter für die Bologna-Umsetzung an der Hochschule für Technik der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW (entstanden aus den Nachfolgeorganisationen und Fusion der Nordwestschweizer HTLs). Seit 2016 ist er Leiter der Ausbildung an der Hochschule für Technik FHNW.

Meznik, Michael

Michael Meznik ist seit Dezember 2016 bei der Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria tätig und betreut als Verfahrens- und Projektmanager Auditverfahren nach HS-QSG und externe Beratungsprojekte. Davor war der Politikwissenschaftler u. a. als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Wien und im Auftrag des OeAD in Bulgarien tätig.

Müller, Claude

Claude Müller studierte Betriebswirtschaft (lic.oec.publ.) und Geografie (dipl.geogr.) an den Universitäten Zürich und Lausanne und absolvierte die diesbezüglichen Ausbildungen zur Lehrbefähigung (dipl. Handelslehrer resp. Höheres Lehramt in Geografie). Im Jahre 2007 schloss er seine Dissertation in Pädagogik (Dr. phil.) zum Thema Problem-based Learning ab. Seit 2013 leitet er das Zentrum für Innovative Didaktik an der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Seine hochschuldidaktischen Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen beim digitalen Lernen und der Kompetenzorientierung.

Purser, Lewis

Lewis Purser is director (Learning & Teaching and Academic Affairs) at the Irish Universities Association, where he works with the Vice-Presidents Academic group, and also supports other groups, including the admissions officers, access officers, international officers, quality officers, deans of teaching and learning, deans of graduate studies and heads of student services.

From 1998–2005 he was programme manager at the European University Association. A graduate of Trinity College Dublin and of the Graduate Institute of Development Studies at the University of Geneva, he worked from 1989–1998 with various higher education institutions in Hungary, Romania and Bosnia-Herzegovina, and with several United Nations agencies in educational, health and social fields.

Reinthal, Pia

Pia Reinthal betreut seit September 2017 als Verfahrens- und Projektmanagerin in der AQ Austria Akkreditierungsverfahren. Sie hat das Diplomstudium Sozioökonomie abgeschlossen und war im Zentrum für Auslandsstudien der Wirtschaftsuniversität Wien als Koordinatorin sowie am Institut für Unternehmensführung an der FHWien der WKW als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig.

Schlögl, Peter

Peter Schlögl studierte Humanbiologie und Philosophie an der Universität Wien. Er ist Professor für Erwachsenenbildung und Weiterbildung am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und wissenschaftlicher Leiter des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung. Seine gremialen Funktionen in der hochschulischen Qualitätssicherung sind von 2005–2012 im Österreichischen Fachhochschulrat und seit 2012 im Board der AQ Austria. Weiters ist er Delegierter im AUCEN – Netzwerk für universitäre Weiterbildung und Personalentwicklung der österreichischen Universitäten sowie Vorsitzender des Beirats zum Qualitätsrahmen Berliner Modell (QBM) für Bildungsberatung der Berliner Senatsverwaltung und Mitglied des Beirats für den Nationalen Qualifikationsrahmen (gem. § 6 des NQR-Gesetzes) sowie Mitglied des wirtschaftspolitischen Beirats der Kärntner Landesregierung. Seine Forschungsschwerpunkte sind: Lebenslanges Lernen, Bildungswegentscheidung, professionelle Beratungsdienste und Qualität im Bildungswesen.

Die AQ Austria Jahrestagung 2019 widmete sich dem Thema der flexiblen Gestaltung von Studienstrukturen und den damit einhergehenden Herausforderungen für Hochschulen und für die Qualitätssicherung. Dabei standen sowohl strukturelle und organisatorische als auch didaktische Aspekte im Fokus. Die im vorliegenden Band dokumentierten Beiträge liefern einen europäischen Überblick, legen Herausforderungen und Grenzen dar und zeigen mögliche Weiterentwicklungspotenziale auf. Auch die österreichische Situation und Entwicklungen in Zusammenhang mit verlässlichen Strukturen und Prozessen in Zeiten der Flexibilisierung werden eingehend betrachtet. Mit weiteren Praxisbeispielen aus anderen Ländern werden Möglichkeiten der Flexibilisierung aufgezeigt und über bestehende Systemgrenzen hinausgeschaut sowie andere, alternative Sichtweisen ins Zentrum gerückt. Dabei werden auch die Phasen des Student-Life-Cycle in den Blick genommen, von der Studieneingangsphase über die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen bis hin zu studienorganisatorischen Fragen und solchen, die das Gesamtsystem betreffen (wie Anrechenbarkeit und Durchlässigkeit).

ISBN 978-3-7089-1993-5



facultas.at

